

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA ANDRADE ROCHA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM  
UBERLÂNDIA/MG (2009-2016)**

**UBERLÂNDIA**

**2020**

JULIANA ANDRADE ROCHA

**POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM  
UBERLÂNDIA/MG (2009-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R672 Rocha, Juliana Andrade, 1989-  
2020 Políticas Públicas, concepções, perspectivas para a  
formação continuada de professores da Educação de Jovens  
e Adultos em Uberlândia/MG (2009-2016) [recurso  
eletrônico] / Juliana Andrade Rocha. - 2020.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.743>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da, 1962-  
, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.  
Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em  
 Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,  
 CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 23/2020/266, PPGED				
Data:	Dezoito de setembro de dois mil e vinte	Hora de início:	[09:00]	Hora de encerramento:	[13:05]
Matrícula do Discente:	11613EDU027				
Nome do Discente:	JULIANA ANDRADE ROCHA				
Título do Trabalho:	"POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UBERLÂNDIA/MG (2009-2016)."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011."				

Reuniu-se, através da sala virtual <https://meet.jit.si/MarceloSoaresPereiradaSilva>, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Sangelita Miranda Franco Mariano - IFGoiano; Maria Célia Borges - UFU; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/09/2020, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/09/2020, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 18/09/2020, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 18/09/2020, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/09/2020, às 20:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2265668** e o código CRC **14C53BD3**.

*“Enquanto ensino continuo buscando,  
reprocurando. Ensino porque busco, porque  
indaguei, porque indago e me indago.  
Pesquisa para constatar, constatando  
intervenho, intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não  
conheço e comunicar ou anunciar a  
novidade”.*

*Paulo Freire*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho, agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, força e inspiração, por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades.

Agradeço, com admiração e respeito ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pela parceria e pelos ensinamentos ao longo desta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, pela aprendizagem proporcionada durante as disciplinas cursadas no Doutorado.

Agradeço a todos os colegas de doutorado, que vivenciaram momentos de estudo, de escrita e de tensão no decorrer desta jornada. Em especial cito, representando todos, Daniel e Clésio.

Aos professores integrantes da banca examinadora, pela gentileza em aceitar o convite para compô-la e pelas importantes contribuições.

Aos funcionários do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (Cemepe), pela inestimável contribuição.

A minha mãe Eliete, minha irmã Mariana e meu esposo Heliton, por acreditarem em mim. Agradeço pelas diversas vezes que me motivaram, me apoiaram e não me deixaram desistir.

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência. Principalmente, as minhas primas, Ana e Carol pelo apoio e palavras de conforto nos momentos difíceis. As minhas tias e aos meus padrinhos pelo carinho de sempre.

Aos meus amigos Daniel, Karen, Megan e Taynara, pelas contribuições e apoio durante esta trajetória.

Aa minhas amigas Adriana, Camila, Josiane, Larice e Michelle pelo apoio e pelos momentos de alegria e lazer que tornaram esse período mais leve.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e tem como objetivo geral compreender as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, no período de 2009 a 2016. E como objetivos específicos: situar as políticas para formação de professores no Brasil e o contexto em que foram produzidas, com foco principal no período de 2009 a 2016; analisar as diferentes concepções e perspectivas no campo da formação continuada; analisar as concepções e perspectivas de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia, no período de 2009 a 2016; levantar os conteúdos e os tipos de formação (conteúdo e forma) utilizados no processo de formação continuada do Cemepe para a EJA no período de 2009 a 2016. Para se alcançar os objetivos, a opção foi pela abordagem qualitativa. Como método científico, utilizou-se o Materialismo Histórico Dialético por fornecer ferramentas teóricas indispensáveis para apreensão e compreensão do real. Para captar o movimento do real do objeto investigado sob a perspectiva do Materialismo optou-se pelas análises de fontes documentais e bibliográficas, como documentos do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEA), dissertações, teses e artigos científicos. Ao mesmo tempo, realizou-se um estudo das políticas educacionais, dentre elas, aquelas mais diretamente voltadas para o campo da formação dos profissionais da educação básica, assim como os marcos orientadores e as bases legais que deram sustentação às políticas de formação continuada de professores da educação de jovens e adultos. Com base nas análises, foi possível apreender que, a formação continuada de Professores da EJA em Uberlândia, de 2009 a 2016, no PMEa aconteceram sob a coordenação do NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, na intenção de suprir as supostas necessidades formativas dos professores que atuavam no Programa. Foram ações de formação (gerais e específicas) na forma de cursos, fóruns, rodas de conversa, palestras, oficinas, reuniões e simpósios/seminários. Percebeu-se nessas formações a presença da concepção da racionalidade técnica e também a concepção do professor reflexivo durante o período analisado.

**Palavras-chave:** Concepções de Formação Continuada. PMEa. Política Nacional de Formação.



## ABSTRACT

This work is part of the research line “State, Policies and Management of Education”, of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Uberlândia, and has the general objective of analyzing the public educational policies for continuing education of teachers of Youth and Adult Education (EJA) in the city of Uberlândia, in Minas Gerais, from 2009 to 2016. And as specific objectives: Situate the policies for teacher training in Brazil; Analyze the different conceptions and perspectives in the field of teacher education and its implications in the field of continuing education; Analyze the concepts and perspectives of continuing education present in the PME in Uberlândia, from 2009 to 2016; To survey the contents and types of training (content and form) used in the process of continuing training of Cemepe for EJA in the period from 2009 to 2016. To achieve the objectives, the option was for the qualitative approach. As a scientific method we rely on Dialectical Historical Materialism for providing us with indispensable theoretical tools for apprehending and understanding the real. To capture the movement of the real of the investigated object from the perspective of Materialism, we opted for the analysis of documentary and bibliographic sources, such as documents from the Municipal Youth and Adult Education Program (PME), dissertations, theses and scientific articles. At the same time, a study of educational policies was carried out, among them, those most directly focused on the field of training of basic education professionals, as well as the guiding frameworks and legal bases that supported the policies of continuing teacher education. youth and adult education. Based on the analyzes, it was possible to apprehend that, the continuing training of EJA Teachers in Uberlândia, from 2009 to 2016, at PME took place under the coordination of NEJA - Center for Youth and Adult Education, with the intention of meeting the supposed training needs teachers who worked in the Program. There were training actions (general and specific) in the form of courses, forums, conversation circles, lectures, workshops, meetings and symposia / seminars. We perceive in these formations the presence of the conception of technical rationality and also the conception of the reflective teacher during the analyzed period.

Keywords: Conceptions of Continuing Education. PME. National Training Policy.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Programas para o público jovem.....	40
<b>Quadro 2</b> - Alterações na LDB sobre formação de professores .....	74
<b>Quadro 3</b> - Síntese comparativa das alterações na LDB sobre a formação de professores - 1996-2009-2013 .....	99
<b>Quadro 4</b> - Modalidades formativas.....	148
<b>Quadro 5</b> - Temáticas previstas no planejamento.....	155
<b>Quadro 6</b> - Temáticas previstas nas palestras .....	160
<b>Quadro 7</b> - Perfil dos formadores – Qualificação acadêmica.....	164
<b>Quadro 8</b> - Perfil dos formadores – Vínculo institucional .....	165

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APL	Arranjo Produtivo Local
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS-AD	Centro de Atendimento Psicossocial aos Dependentes de Álcool e Drogas
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CEaD	Centro de Educação a Distância
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefam	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
Cesu	Centro de Estudos Supletivos
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTPS	Carteira de Trabalho
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Eneja	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enpecpop	Segundo Encontro Nacional dos Pesquisadores(as) em Educação

	e Culturas Populares
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Eseba	Escola de Educação Básica
Faced	Faculdade de Educação
FAE/MG	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCPE	Funções Comissionadas do Poder Executivo
FEF	Fundo de Estabilidade Fiscal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fórum Trieja	Fórum do Triângulo Mineiro de Educação de Jovens e Adultos
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
GLBTTT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IFET	Instituições Federais de Educação Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
Neja	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
Obeduc	Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEESP	Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA/OCDE	Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PNFC	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PP	Partido Progressista
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
Praler	Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Pró-EJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proex	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Pro-funcionário	Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas
Prograd	Pró-reitoria de Graduação
Pro-Infantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Pro-Jovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pro-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
Pronera	Programa de Educação na Reforma Agrária
Propp	Pró-reitoria de Pós-graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
Rede	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
Renafor	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEEA	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
SEIF	Secretaria de Ensino Infantil e Fundamental
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senap	Serviço Nacional de Aprendizagem
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesu	Secretaria do Ensino Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Antecedentes.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Questões Iniciais .....</b>	<b>20</b>
<b>1.4 Condução metodológica e estrutura do trabalho.....</b>	<b>28</b>
<b>2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: PASSOS INICIAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Governo Fernando Henrique Cardoso e suas implicações na formação docente e na Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Governo Lula (2003-2007), a formação docente e a EJA: continuidades e algumas rupturas .....</b>	<b>45</b>
<b>3 NOVAS RUPTURAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E NA EJA.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1 Construindo rupturas: O segundo mandato de Lula e as políticas de educação.....</b>	<b>59</b>
<b>3.2 Sobre as políticas de formação dos profissionais da educação .....</b>	<b>88</b>
<b>4 GOVERNOS DILMA ROUSSEFF E A CONTINUIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA EJA .....</b>	<b>98</b>
<b>4.1 O governo Dilma e a educação .....</b>	<b>98</b>
<b>4.2 Caminhando nas trilhas abertas das políticas de formação de professores .....</b>	<b>111</b>
<b>5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>121</b>
<b>5.1 Concepções e perspectivas de formação .....</b>	<b>121</b>
<b>6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UBERLÂNDIA/MG (2009-2016) .....</b>	<b>138</b>
<b>6.1 A formação continuada de professores na EJA em Uberlândia .....</b>	<b>147</b>
<b>6.2 Palestras.....</b>	<b>160</b>
<b>6.3 Rodas de conversa .....</b>	<b>165</b>
<b>6.4 Simpósios/Seminários.....</b>	<b>167</b>
<b>6.5 Fórum .....</b>	<b>168</b>



<b>6.6 Oficinas.....</b>	<b>169</b>
<b>6.7 Cursos e Relatos de experiências.....</b>	<b>170</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e se insere no campo das políticas públicas que são reguladas e frequentemente providas pelo Estado que relaciona suas ações com os interesses da sociedade. Para Azevedo (2003), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (p.23), é uma condição exclusiva do governo no que se refere a formulação, deliberação, implementação e monitoramento.

Souza (2006) explica que não existe uma única definição para o termo “políticas públicas” e apresenta uma síntese dos principais elementos que a constituem:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que de fato faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais também são importantes; A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p.36).

Podemos resumir políticas públicas como o campo do conhecimento que busca concomitantemente colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações (SOUZA, 2006).

Como esse estudo propomos-nos a analisar as políticas públicas na área educacional, pontuamos ainda a expressão “políticas públicas educacionais” que diz respeito a tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação escolar, ou seja, são as decisões do governo que incidem no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2003).

Mais especificamente, pretendemos analisar as políticas públicas para formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considera-se importante uma atenção especial para essa modalidade de ensino que é marcada por uma história que apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os diferentes momentos históricos do país.

## 1.1 Antecedentes

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre essa temática surgiu ainda quando aluna da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2009, quando desenvolvi um trabalho voluntário de apoio a jovens e adultos do ensino fundamental, ministrando aulas de Português, em uma escola da rede pública na cidade de Uberlândia. Se tratava de um curso preparatório para que os alunos pudessem realizar as provas de certificação do Ensino Médio. Foi uma experiência que me proporcionou muito aprendizado, pois tive a oportunidade de conhecer um público especial e ouvir dos próprios alunos relatos sobre suas trajetórias escolares, incluindo a falta de oportunidade e as dificuldades que vivenciaram. Essa experiência despertou em mim o desejo de buscar maior entendimento acerca dessa modalidade.

Sendo assim, na oportunidade de fazer matrícula na disciplina Monografia I, no terceiro ano do curso de Pedagogia, em 2010, conversei com a Professora Sônia Santos para que pudesse me orientar nas atividades com a disciplina de Monografia, e a mesma aceitou. A referida Professora se dedicava há bastante tempo em pesquisas sobre a temática do meu interesse e a possibilidade de aprender mais me encantou.

Comecei a participar de um grupo de pesquisa sobre EJA na UFU, o que me possibilitou estudar sobre alfabetização, letramento e formação continuada. Além disso, no mesmo ano, fui monitora na disciplina Educação de Jovens e Adultos da Pedagogia, experiência que me trouxe aprendizagens significativas, visto que essas atividades me oportunizaram outro olhar em relação a dinâmica da sala de aula. Ao final desse período, como conclusão da disciplina Monografia I, apresentei um projeto de pesquisa e me propus a no ano seguinte desenvolvê-lo. Em 2011, matriculada na disciplina Monografia II pude desenvolver a pesquisa sobre as experiências vivenciadas pelos alunos no abandono e retorno ao ambiente escolar. Mais uma experiência única, tive a oportunidade de fazer entrevistas e mais uma vez pude ouvir os alunos e compreender melhor as experiências que eles vivenciaram.

No ano de 2012, tive a oportunidade de participar da Especialização em Direitos Humanos, também na UFU, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso sobre a garantia do direito a educação, trabalho este que estava diretamente relacionado às pesquisas que eu vinha desenvolvendo, me possibilitando a ampliação dos estudos sobre a temática.

Em seguida, fiz o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, onde apresentei um projeto de pesquisa e concluí a dissertação discutindo as políticas de Educação de Jovens e Adultos adotadas no cenário educacional brasileiro desde o final dos anos de 1980 até 2008, no sentido de configurar o quadro que propiciou a criação e realização do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Uberlândia-MG.

Essas experiência e vivências revelaram, dentre outras coisas, que a EJA não tem recebido a devida atenção por parte de administradores. Como exemplo podemos destacar que na maioria das Universidades, dentre as licenciaturas, o curso de Pedagogia é o único que tem em sua proposta curricular a disciplina EJA como obrigatória (quando tem), isso sem dúvida tem despertado nesta pesquisadora uma preocupação com essa modalidade de ensino. E no que se refere à formação, inicial e continuada, pode-se perceber que são poucas as Faculdades com um corpo docente que se dedica à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.<sup>1</sup>

Pretende-se com este trabalho, aprofundar estudos no que tange às políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da EJA, de modo a situar as políticas para formação de professores no Brasil; analisar as diferentes concepções e perspectivas no campo da formação de professores e suas implicações no campo da formação continuada; e analisar as concepções e perspectivas de formação continuada presentes no PMEIA em Uberlândia, no período de 2009 a 2016.

Ao se considerar os objetivos dessa pesquisa, este trabalho apresenta as seguintes indagações: Quais ações políticas foram implementadas com vistas a formação continuada de professores no contexto nacional? Como o governo local tem se posicionado frente a necessidade de uma formação adequada para atuação do professor na Educação de Jovens e Adultos? Como ocorre a formação continuada para os professores que atuam na EJA na cidade de Uberlândia?

## 1.2 Objetivos

Este estudo tem como objetivo geral compreender as políticas públicas educacionais

---

<sup>1</sup> A esse respeito, veja-se “Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e posters aprovados na ANPED (2005-2005)”, de Júlio Emílio Pereira, publicado in: SOARES, Leôncio (org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

para formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, no período de 2009 a 2016.

Esse período que se justifica por coincidir com o ano em foi instituída a Política Nacional de Formação de Professores (através do Decreto 6755/2009), até o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, por se tratar do ano em que essa pesquisa teve início. Nele foram construídas as principais políticas no campo da formação dos profissionais da educação em que, desde a promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996, o estado brasileiro, por meio das várias instâncias de governo – federal, estadual, municipal – teve maior atuação direta e assumiu maiores responsabilidades com essa formação. Do mesmo modo, esse foi um período em que importantes políticas foram implementadas também no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na esteira desse objetivo geral, tem como objetivos específicos:

- Situar as políticas para formação de professores no Brasil e o contexto em que foram produzidas, com foco principal no período de 2009 a 2016;
- Analisar as diferentes concepções e perspectivas no campo da formação de professores e suas implicações no campo da formação continuada;
- Analisar as concepções e perspectivas de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia, no período de 2009 a 2016;
- Levantar os conteúdos e os tipos de formação (conteúdo e forma) utilizados no processo de formação continuada do Cemepe para a EJA no período de 2009 a 2016.

### **1.3 Questões Iniciais**

Entendo que o sistema de ensino público, constituído ao longo dos anos, não conseguiu atender toda a demanda de crianças e adolescentes do Brasil, resultando em uma grande dívida social. Essa dívida vem sendo enfrentada, ora com campanhas de alfabetização de jovens e adultos, ora com medidas da sociedade civil na tentativa de reduzir os índices de analfabetismo. Em outros termos, foram diversas as tentativas no intuito de contribuir com a redução do analfabetismo no Brasil, entretanto os dados ainda são preocupantes.

Historicamente, alguns fatores têm determinado as condições em que são

desenvolvidos os programas de EJA em nosso país, o principal fator se refere a falta de uma política pública permanente.

Apesar dessa realidade da EJA, a Constituição atual (1988) preconiza educação para todos sem distinção de raça, cor, gênero ou idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, consta no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos, também assegurando seus direitos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:  
I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996b).

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, assegura o direito à educação, inclusive sua oferta gratuita, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade considerada apropriada.

É importante destacar que legalmente o acesso à educação àqueles que por algum motivo não tiveram oportunidade de estudar ou continuar seus estudos está assegurado pela Constituição vigente no Brasil, constituindo-se num direito. Concretizar esse direito é uma necessidade atual da sociedade, além de ser uma exigência do mercado de trabalho, que cada dia se torna mais excludente.

Esse tema se torna extremamente relevante pois a educação se trata de um fator básico do desenvolvimento brasileiro e para elevarmos a qualidade da educação é necessário primeiro, ações com vistas a melhoria da formação de professores.

O professor tem uma parcela na responsabilidade pela implementação das mudanças necessárias para se atingir uma educação de qualidade. Não há dúvidas de que o professor

depende do cumprimento das responsabilidades por parte do poder público para se atingir a qualidade necessária. Entretanto, no atual cenário político isso tem se tornado cada vez mais difícil.

Independentemente de qualquer fator, o professor da EJA, é um professor especial, pois, essa modalidade de ensino é representada por sujeitos que foram excluídos do sistema na idade considerada adequada por diversos motivos e muitas vezes esses alunos retornam ao ambiente escolar e não encontram práticas de ensino adequada às suas necessidades e a sua realidade.

Isso ocorre, muitas vezes, porque a Educação de Jovens e Adultos possui uma carência de teorias pedagógicas específicas, ocorrendo constantemente uma transposição de práticas e métodos vindos do ensino para crianças. Essa insuficiência de teorias provoca distorções no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os alunos jovens e adultos possuem suas particularidades, necessitando de uma metodologia específica que atenda suas necessidades. De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, não se pode infantilizar a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos.

De acordo com artigo 61 da LDB, a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando. Nesse sentido, já que o público da EJA é diferenciado “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a, p. 56).

É necessário, portanto, que a formação de professores para essa modalidade de ensino, seja adequada às suas particularidades. Lembrando que a “formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a, p. 60).

Gatti (2008) destaca a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Reforçando então a necessidade da realização de pesquisas sobre a formação desses professores.

A exigência é por uma formação docente que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação que atenda a diversidade que o professor irá encontrar em sala de aula, considerando também as modalidades de ensino e suas particularidades. As licenciaturas

e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Faz-se necessário também que a formação dos docentes que atuam na EJA, ofertados em cursos sob a égide da LDB, seja completa nos estabelecimentos apropriados (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000a).

Na visão de Tardiff (2002), “[...] qualquer melhoria ou inovação em educação passa necessariamente pela melhoria e inovação na formação de professores” afinal “é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIFF, 2002, p. 228).

Ter o professor como responsável pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino não é uma postura nova. Entre os contemporâneos, Libâneo (2001) defende a ideia de que o ensino é uma atividade profissional e, nesse sentido, a sua qualidade depende em grande parte da intervenção profissional do educador, intervenção esta que se vincula à qualidade de sua formação.

Por fim, é importante ressaltar o descaso das Universidades em oferecer uma formação docente específica para esta modalidade de ensino. À margem das Universidades seguem os professores, que são cobrados quanto a oferecer uma educação escolar de qualidade aos jovens e adultos. Empreendem um percurso e vão construindo caminhos nem sempre instruído nos documentos que norteiam a educação brasileira e sem amparo adequado dos órgãos que zelam pela formação destes profissionais no País. Tendo em vista esse contexto, a formação continuada tem sido importante para melhoria da educação na EJA.

Esse tema tem ganhado bastante importância nos últimos anos. De acordo com Gatti e Barreto (2009), ampliou-se o interesse pela temática entre os pesquisadores, professores e acadêmicos, ensejando assim produção teórica, realização de eventos e debates. Esse cenário contribui para o aumento de investimentos em ações de formação continuada.

Além da legislação, o tema tem sido abordado por autores em diferentes perspectivas e diferentes bases epistemológicas. As primeiras discussões relacionadas à formação continuada de professores no Brasil, segundo Andaló (1995), aconteceram no início da década de 1960 a partir de um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em parceria com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Esta pesquisa era constituída por questionamentos direcionados aos professores no intuito de conhecer os posicionamentos destes quanto aos cursos de aperfeiçoamento. O resultado apontou que os docentes consideravam tais cursos pouco



satisfatórios, pois não atendiam as necessidades da escola.

Nesse sentido, a formação continuada de professores no Brasil passou por transformações importantes ao longo da história do país. Para compreender melhor esse percurso, é importante observar que as últimas quatro décadas foram marcadas por três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Tais momentos influenciaram direta ou indiretamente nos processos de formação continuada de professores (SILVA; FRADE, 1997).

De acordo com os referidos autores, na década de 1970, com o advento da ditadura, a formação continuada foi pautada na “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola” com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução (SILVA; FRADE, 1997, p.33). Houve uma ampliação do número de vagas para que a população iniciasse e pudesse concluir sua escolaridade, porém o fluxo de alunos era baixo devido as evasões, ingresso tardio e reprovações.

Tal movimentação está relacionada ao advento da modernização social, que tinha como objetivo formar trabalhadores mais qualificados para atender as necessidades do governo militar. Esse se tornou o foco da educação na época.

A partir da década de 1980, com a abertura política e democrática, os movimentos em prol da educação se intensificaram, tendo início uma etapa da educação brasileira marcada pela participação mais efetiva dos professores. Além disso, os movimentos dos professores ganharam força e passaram a exigir que a formação inicial e continuada fossem realizadas pelas Universidades (SILVA; FRADE, 1997).

Ainda que reconhecida a relevância da participação dessas instituições nos processos de formação continuada, é importante considerar e tomar como alerta, no entanto, o fato de que em alguns casos a formação oferecida pela universidade pode vir a ocorrer de forma desvinculada da prática escolar e dos problemas enfrentados nos processos educacionais e nem sempre a necessidade da escola corresponde exatamente aos conteúdos que a universidade julga relevante oferecer.

Nesse sentido, Pimenta (2001) chama a atenção para esse distanciamento entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas, o que culmina na discussão entre a dicotomia tão problematizada por diversos autores entre a teoria

estudada na Universidade e a prática vivenciada nas escolas. A partir das realidades vivenciadas pelos professores é que surgem algumas demandas de formação continuada. Porém, a formação inicial ocupa papel fundamental nesse processo.

Leite (2007) afirma que:

Faz-se necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. (LEITE, 2007, p. 15).

A esse respeito, Felício (2008) complementa que a insatisfação trazida pela dicotomia entre formação e trabalho (prática) deveria mobilizar as universidades para que avaliem seus cursos de formação de professores de forma a privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso. A pesquisa também pode contribuir para a diminuição da dicotomia entre teoria e prática, visto que um bom pesquisador é aquele que consegue relacionar seus estudos teóricos com a realidade na qual está inserido, e, principalmente, agir sobre essa realidade, de modo a trazer benefícios para os sujeitos envolvidos.

Neste cenário, principalmente a partir da década de 1990, com o processo de globalização, as novas tecnologias, intercâmbio cultural e a reestruturação das relações internacionais, passaram a exigir dos professores novos conhecimentos e habilidades, visando atender as demandas da época. O contexto sócio-histórico onde a formação do docente estava inserida tomou o lugar das análises técnicas.

Os programas de formação continuada começaram a ser entendidos como forma de atender as demandas mais específicas dos professores, garantindo uma aprendizagem permanente, de forma que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática permanente, visando um profissional mais consciente da sua prática e do seu papel social (SILVA; FRADE, 1997).

No entanto, Ribas (2000) ressalta que a formação continuada oferecida pelos órgãos dos Estados quase não surtiram efeito devido à falta de uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas até então não atendiam às necessidades da escola e dos professores, além de serem descontínuas.

Diante desse cenário, diversos autores trazem importantes contribuições sobre a

formação de professores. Dentre eles, Mizukami (2002) ressalta a importância de que a formação de professores seja guiada por uma visão de continuidade. Sobre isso, a autora afirma que os professores precisam ser formados para a realidade escolar e não sob uma visão idealizada da educação.

Mizukami (2002) concebe, ainda, que o processo de se tornar professor não se reduz aos estudos sobre conteúdos e técnicas a serem transmitidos aos estudantes, pelo contrário, se dá de forma processual, considerando a realidade na qual o docente será inserido.

Dentro da mesma discussão, Pimenta (2005) afirma que a prática dos professores pode subsidiar a construção de teorias e, por isso, é possível construir conteúdo a partir da prática e da experiência docente. Assevera que tais experiências são elementos importantes para fins de problematização, pois contêm intencionalidade na busca de soluções para as questões pedagógicas.

A mesma autora diz ainda que, para que haja a construção da identidade profissional, é necessária uma revisão constante dos significados sociais da profissão. As práticas que resistem às inovações estão encharcadas de saberes válidos para atender às necessidades da realidade. São tais atuações que resolvem os problemas do cotidiano escolar. E seria pelo confronto entre as teorias produzidas pela pesquisa e tais situações vivenciadas, ou seja, por meio de uma análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes – e por sua problematização – que se poderia construir novas e ricas teorias.

Pimenta (2005) defende que a formação deve desenvolver habilidades de reflexão e de pesquisa, ou seja, levar o professor de mero executor ou repetidor de teorias para o profissional autônomo, com capacidade de refletir, julgar, agir e transformar sua prática.

Percebemos, com isso, a necessidade de uma formação continuada que conecte teoria e prática e fomente a reflexão e a análise crítica proporcionada pela pesquisa, com fins a possibilitar uma educação adequada às necessidades reais e que leve em consideração as diversas realidades existentes na sociedade e refletidas na escola.

Entendemos que o estímulo e a prática da pesquisa quanto a formação de professores (inicial e continuada) é fundamental para mostrar o quão importante é a busca constante por novos conhecimentos, fomentando questionamentos e reflexões, possibilitando a adoção de novas práticas e a busca por novos caminhos, para fins de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Dessa forma, podemos perceber que alguns autores defendem a formação de um

professor reflexivo, outros a necessidade de uma sólida formação teórica como base para o exercício da docência (LAGAR, 2012).

Sendo assim, buscou-se situar as políticas para formação de professores no Brasil e compreender as diferentes concepções e perspectivas no campo da formação de professores e suas implicações no campo da formação continuada, assim como as que estão presentes no PMEIA em Uberlândia, no período de 2009 a 2016.

Em relação ao Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEIA), se trata de um programa desenvolvido no município de Uberlândia, que foi idealizado em 1989 com o objetivo de atender trabalhadores jovens e adultos, que não haviam concluído a escolaridade na idade considerada apropriada, contribuindo para resolver ou amenizar o problema do analfabetismo na cidade. Teve início em 1990, a princípio com alfabetização, tendo seu atendimento ampliado nos níveis do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, em 2008. Porém, só foi regulamentado em 2011, pelo Decreto Municipal nº 12.623.

O PMEIA é mantido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, com turmas nas escolas municipais, salas localizadas em empresas, entidades religiosas, associações de moradores, e em pontos estratégicos nos diversos bairros da cidade. As turmas se constituem conforme nível de aprendizagem. Se baseia na Educação Popular e na concepção freiriana, com a prática pedagógica (ação-reflexão-ação), é organizado em semestres, sendo que as aulas não seguem a grade curricular padrão, para facilitar a inserção dos alunos à rotina escolar. A organização curricular é realizada a partir de eixos temáticos, que permitem integrar o contexto de vida ao conteúdo programático, reestruturados e adequados a cada realidade. Os conteúdos básicos são trabalhados numa abordagem interdisciplinar, respeitando o ritmo e a experiência de vida do aluno (UBERLÂNDIA, 2011, 2014, 2016).

O PMEIA sob a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) realizou atividades de formação continuada de professores, na intenção de suprir as supostas necessidades formativas destes que atuam no Programa. Se refere a ações de capacitação na forma de cursos, fóruns, rodas de conversa, palestras, oficinas, reuniões e simpósios/seminários, ora ministrados por docentes convidados, ora por técnicos pedagógicos que atuam nos departamentos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (Cemepe<sup>2</sup>).

---

<sup>2</sup> O Cemepe – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz foi criado em 1992 pela Prefeitura de Uberlândia e está vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME). Por meio do Cemepe são desenvolvidos projetos de estudos, estudos, propostas de intervenção pedagógica no cotidiano nas escolas, além

#### 1.4 Condução metodológica e estrutura do trabalho

Com o objetivo de desenvolver a pesquisa sobre as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da EJA, a opção foi pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa. Como método científico nos apoiamos no Materialismo Histórico Dialético por nos fornecer ferramenta teóricas indispensáveis para apreensão e compreensão do real. Para captar o movimento do real do objeto investigado sob a perspectiva do Materialismo fizemos análises de fontes documentais e bibliográficas.

A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, que passou a ser utilizada nas Ciências Humanas e Sociais no final dos anos 1960, é vista como um modelo diferente das pesquisas quantitativas, por mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, valorizando os aspectos qualitativos desses fenômenos, principalmente os da vida humana e social.

Entendemos por pesquisa qualitativa uma investigação que supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Além disso, todos os dados da realidade são considerados importantes, tendo o pesquisador que se atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação pesquisada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado. Ou seja, questões simples precisam despertar atenção e ser investigadas.

Nesse tipo abordagem, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, onde os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Quanto ao método Materialismo Histórico-Dialético, criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), se trata de um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição

material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

A pesquisa que se desenvolve pelo viés do materialismo histórico deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos.

A investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente. (GOMIDE, 2014, p. 132).

O Materialismo também possui um aspecto político, visto que, para além da formação da consciência e da resistência nas situações de conflito, propõe uma participação ativa dos agentes históricos na organização social. Por este motivo, a postura crítica do enfoque materialista tem um objetivo maior do que apenas revelar o conflito de interpretações sobre a realidade, buscando com mais afinco desvelar o conflito de interesses, tendo em vista seu aspecto transformador da realidade (GOMIDE, 2014).

Enquanto enfoque metodológico, visa compreender o modo humano de produção social. Partindo da concepção de que ao analisar determinada coisa, deve-se atentar a sua essência, sendo que a aparência serve apenas com um meio de chegarmos a essência da coisa. Sendo assim, devemos distinguir aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreender no processo de investigação. A relação sujeito-objeto é dialética e as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias são representações do real, e independem do pensamento.

Nesta perspectiva, o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a

dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 2008).

O Método fornece ainda, ferramentas teóricas indispensáveis para apreensão e compreensão do real, nessa perspectiva disponibiliza categorias teóricas para compreender essa realidade: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia.

*A categoria de contradição* rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. *A categoria de totalidade* busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. *A categoria de mediação* parte do pressuposto que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real. *A categoria de reprodução* aponta para o fato de que o modo de produção capitalista para se manter, tende a se reproduzir, mesmo que com pequenas mudanças que não chegam a ser estruturais, mas apenas adaptativas a este modo de produção. *A categoria de hegemonia* entende que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais devem ser reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos. (GOMIDE, 2014, p. 131).

Compreender que existe uma totalidade implica entender que existem elementos que, conectados, integram o todo, formando uma complexidade. É essa relação entre as partes que explica o conjunto.

O pesquisador, na condução das pesquisas sobre políticas educacionais a partir do enfoque metodológico materialista histórico-dialético deve, essencialmente, apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere. Isto implica ainda num resgate das produções teóricas sobre esta problemática, de modo a identificar o que se já produziu, o que já se evidenciou e o que necessita ser aprofundado e/ou revisitado, até mesmo no sentido de uma ruptura. Portanto, não há como investigar uma determinada realidade sem uma postura teórica desde o início da investigação que possibilite apreender claramente as múltiplas dimensões do problema que se pretende desvendar. A pouca familiaridade do pesquisador com o trato da teoria, com a reflexão filosófica e a epistemologia da ciência compromete a qualidade da pesquisa. (GOMIDE, 2014, p. 133).

Nesse sentido, podemos dizer que a visão de totalidade é importante para compreensão da visão de mundo, além disso, importa captar as contradições existentes, os conflitos/divergências e também a coesão interna, os elementos que dão unidade/liga ao objeto, assim como as influências que o objeto pode ter sofrido.

Importante mencionar que a opção pelo método do Materialismo Histórico-Dialético

não nos impede de recorrer a outros autores – que possam adensar a discussão – mesmo que sejam filiados em outras vertentes filosóficas.

Além disso, conforme mencionado, fizemos uma análise documental. De acordo com Ludke e André (2013) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Esse tipo de abordagem busca identificar nos documentos, fatos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador. O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. É insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008).

Lüdke e André (2013) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa: constituem uma fonte estável e rica; persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda, uma fonte natural de informações.

Para Cellard (2008) “definir o documento representa em si um desafio” (p. 296). De acordo com Phillips (1974), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 187), incluindo leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares.

Na pesquisa documental é necessário localizar os textos pertinentes, avaliando sua credibilidade e representatividade (CELLARD, 2008). Além disso, deve-se fazer um julgamento cuidadoso sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados e buscar compreender adequadamente o sentido da mensagem. Lembrando sempre que todo documento é construído de acordo com interesses.

Além disso, as fontes trazem evidências que devem ser interpretadas por nós, então, mesmo que o documento inicialmente pareça incompleto, deve ser analisado com cuidado, buscando sua interpretação.



É fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise. Cellard (2008) indica algumas etapas que devemos passar para avaliar o documento, assegurando um olhar crítico. Segundo o referido autor é preciso considerar o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sóciopolítico do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito.

Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais do seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. (CELLARD, 2008, p. 299-300).

Devemos questionar por que tal documento chegou a nós em detrimento de outros. E conhecer, minimamente, a identidade da pessoa que se expressa, seus interesses e os motivos que a levaram a escrever.

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2008, p. 300).

É importante, portanto, estarmos seguros em relação a qualidade da informação transmitida, fazendo-se necessário verificar a procedência do documento e a relação que os autores têm com o que descrevem. Na “análise de um documento deve-se levar em consideração a natureza do texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões” (CELLARD, 2008, p. 302). É importante ainda, investigar a história do acervo. Efetivamente a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar conforme o contexto.

Ainda segundo Cellard (2008), devemos delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos, além de prestar atenção aos conceitos-chaves presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, de acordo com o contexto preciso em que eles são empregados. E por fim, examinar a lógica interna, o esquema ou plano do texto, no sentido de perceber como o argumento se desenvolveu, as partes principais, etc.

Terminado essa etapa de análise preliminar, chega-se ao momento de reunir todas as partes, ou seja, elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Sendo assim, será possível fornecer uma

interpretação coerente, visando à temática ou o questionamento inicial. O trabalho de análise consiste em fazer uma síntese dos elementos acumulados (CELLARD, 2008).

Conforme FOUCAULT (1969 apud CELLARD, 2008) trata-se de um trabalho de desconstruir e reconstruir os dados com vistas a buscar respostas referentes ao questionamento. Nesse sentido, é importante extrair os elementos pertinentes do texto, compará-los com outros e tomar consciência das semelhanças, diferenças e relações capazes de levar a uma reconstrução pertinente e confiável.

No desenvolvimento dessa pesquisa, realizou-se análise de documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Constituição da República Federativa do Brasil; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e para Educação de Jovens e Adultos; Plano Nacional de Educação, e outros.

Além desses, foi realizado o levantamento de outros documentos necessários, como documentos da Prefeitura Municipal de Uberlândia e do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Cemepe.

De acordo com Cellard (2008) uma análise confiável tenta cercar a questão, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser. Pretendemos explorar, portanto, diferentes pistas teóricas, se questionar e apresentar explicações originais. Daremos início ao diálogo com os documentos e a literatura específica para construir a tese. Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura “é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LUDKE; ANDRE, 2013, p. 55).

Paralelo ao trabalho de busca de fontes documentais foi realizado também um levantamento de fontes bibliográficas, importante por auxiliar na fundamentação teórica e base fundamental para o todo de uma pesquisa. Trata-se de uma técnica de coleta de dados que leva o pesquisador a entrar em contato com o que já foi publicado a respeito do assunto, sendo desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos de documentos científicos, tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, artigos científicos, teses e dissertações.

De acordo com Oliveira (2007), sua principal finalidade é proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma

gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A pesquisa bibliográfica busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN, 1983; FLICK, 2008; GIL, 2010; KÖCHE, 2010; DRESCH et al., 2015).

Marconi e Lakatos (2009) afirmam que os meios de comunicação também podem ser utilizados como fontes bibliográficas, tais como vídeos. Esse tipo de pesquisa pode ser utilizada para corroborar conceitos, justificar aplicações ou propor inovações.

Para Ferrari (1982), essa corrente pode ser entendida como o ato de ler, selecionar, fichar e arquivar conteúdos de interesse para o estudo que está sendo elaborado. Porém, faz-se necessário avaliar esse material, de forma a selecionar o que realmente é importante para o tema em estudo e rejeitar o que não for adequado. Também é essencial ter cuidado para não dispersar o assunto. Esse trabalho exige habilidade e sensibilidade do pesquisador.

Nesse trabalho, buscou-se diversas fontes bibliográficas que auxiliaram na compreensão referente a formação continuada de professores em Uberlândia-MG, no período mencionado, como pesquisas bibliográficas sobre políticas públicas educacionais, formação continuada, formação de professores para educação de jovens e adultos e PMEAs.

A seleção das fontes foi realizada no conjunto de documentos existentes no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) localizado no Cemepe, local onde se encontra a coordenação do PMEAs, onde acontece as formações com os professores, e também onde estão arquivados os documentos relativos ao PMEAs e a EJA.

Solicitamos autorização para realização da pesquisa no Cemepe, sendo deferido após alguns dias. Imediatamente após autorização da pesquisa, com o auxílio da coordenadora do Neja foi possível ter acesso aos documentos relativos a EJA em Uberlândia. Com o recorte temporal já determinado (2009 a 2016) selecionamos algumas pastas que estavam identificadas por ano. Posteriormente, realizamos uma análise de cada pasta selecionando os documentos que poderiam contribuir com os objetivos da pesquisa.

Fomos autorizados a tirar cópia dos documentos de nosso interesse dentro do próprio Cemepe, contamos com a ajuda de um dos funcionários do setor de fotocópias. Com as cópias em mãos, foi possível analisar atentamente cada documento várias vezes. Os documentos encontrados foram: folders, documentos orientadores, pautas e atas de reuniões-encontros de formação, projetos anuais, ofícios, memorandos, relatórios, projeto político pedagógico do PMEAs, cópias de decretos.

Além disso, no desenvolvimento dessa pesquisa, realizamos análise de documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Constituição da República Federativa do Brasil; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e para Educação de Jovens e Adultos; Plano Nacional de Educação, e outros (leis, decretos, resoluções). Além de artigos, teses e dissertações.

Como os dados coletados, por si só, não dão conta de desvelar a realidade, surge a necessidade de análise pelo pesquisador que, com o uso de alguns instrumentos, pode avançar da aparência a essência dos fenômenos. Esse movimento pressupõe a reflexão que tem como ponto de partida a realidade aparente (empírica) que, por meio da elaboração do pensamento fundamentada pela teoria, nos permite a produção da cultura. Esse movimento é típico da teoria materialista que

[...] distingue um duplo contexto de fatos: o contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são em um segundo tempo, imediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. (KOSIK, 2002, p. 57).

O trabalho de análise permite a elaboração de sínteses, no sentido de avançar do senso comum para à raiz dos fenômenos, possibilitando estabelecer conexões e desvelar contradições dos fatos que permeiam a problemática. Esse trabalho de análise permite superar as primeiras impressões e uma possível análise mecânica, permitindo uma visão concreta, que expressa o conhecimento apreendido da realidade. De acordo com Frigotto (2008) “é na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade” (p.89).

É nesse estágio do processo de pesquisa que temos a oportunidade de decompor o todo em suas partes para, partindo do singular alcançarmos o todo e, em seguida, a singularidade retornamos agora com uma visão sintética. É o momento em que podemos criar, o novo. Nesse momento, examinamos o conteúdo do material coletado a partir de categorias construídas a partir do tratamento dos dados levantados. No caso da presente pesquisa, definimos as seguintes categorias por tipo de atividade de formação: Palestra; Roda de conversa; Fórum; Simpósio/ Seminário; Relato de experiência; Oficina; Cursos; Mostra Cultural Pedagógica.

A partir de todo esse movimento de estudo, esse trabalho está assim estruturado:

Inicialmente, na primeira seção, apresenta-se a introdução onde estão indicados o tema de pesquisa e seus antecedentes na trajetória da pesquisadora; algumas das

problematizações em torno dele; os objetivos da pesquisa e a condução metodológica do estudo.

Na segunda seção, apresenta-se as políticas públicas para formação de professores da EJA no contexto nacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), pois esse período lança algumas das bases das políticas de formação continuada que se desenvolverão no período demarcado para esse estudo – 2009-2016.

A terceira seção se dedica a situar as políticas de formação continuada de professores, incluindo os profissionais da EJA, no contexto das políticas de educação levadas à cabo no período de 2007 a 2010, durante o segundo mandato de Lula da Silva.

A seção quatro traz os elementos históricos dos caminhos percorridos por essas políticas no período de 2011 a 2016, durante o primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff (2011-2015) até o seu impeachment em 2016.

Posteriormente, na quinta seção, apresenta-se a discussão sobre as diferentes concepções e perspectivas no campo da formação de professores.

Em seguida, na seção seis, são apresentados e analisados, à luz dos elementos destacados nas seções anteriores, as políticas de formação continuada de professores da EJA no município de PME A em Uberlândia, no período de 2009 a 2016.

Por fim, na última seção apresentamos as considerações finais.

## **2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: PASSOS INICIAIS**

A responsabilidade com a educação básica é, prioritariamente, dos estados e municípios, cabendo a União ação supletiva. Sendo assim, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, em alguns momentos atua como grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Nesse sentido, em determinados períodos, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional.

Para que possamos compreender as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia/MG, é importante localizar tais políticas no contexto mais amplo, o que requer que se faça uma análise das ações políticas educacionais que vem sendo implementadas em âmbito nacional.

Nesse trabalho definimos como recorte temporal o período de 2009 a 2016 tendo em vista as políticas implementadas no campo da formação de professores, porém consideramos importante contextualizar o que havia sido implementado em termos de políticas educacionais para formação de professores da EJA anteriormente. Daí a necessidade de situarmos historicamente as políticas educacionais implementadas durante os governos de FHC e o primeiro mandato de Lula da Silva à frente da Presidência da República, pois aqui se encontram importantes elementos que vão definir as bases dessas políticas.

### **2.1 Governo Fernando Henrique Cardoso e suas implicações na formação docente e na Educação de Jovens e Adultos**

Na década de 1990, aconteceram duas conferências que discutiram sobre a educação como um direito fundamental e democrático em relação ao acesso às aprendizagens. A primeira Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e a segunda Conferência Mundial de Educação para Todos aconteceu em 1993, em Nova Déli, na Índia.

O MEC como resposta às recomendações dessas duas conferências, elaborou o primeiro Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003), o qual incluía diversas estratégias como: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a

instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o desenvolvimento de programas de aceleração da aprendizagem; a descentralização da escolha dos livros didáticos; e a formação continuada de professores.

Foram iniciadas grandes discussões no Ministério da Educação sobre a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), com o objetivo de contribuir com a formação dos professores por meio de aperfeiçoamento, atualização, disseminação de práticas de inovação e pesquisa.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), durante os dois mandatos de seus governos (1995-1998 e 1999-2002) que antecederam o governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), foi marcado por uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior.

Um dos marcos desse período foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), de natureza contábil, que foi instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, com vistas a aplicar recursos na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização do magistério. O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

A Lei que instaurou o fundo sofreu três vetos presidenciais, um deles dizia respeito à exclusão das matrículas da EJA do cômputo geral das que poderiam fazer jus aos recursos do fundo.

O primeiro dele refere-se à inclusão das “matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos na função suplência” (Art. 2º, § 1º, II), como integrantes para o cálculo do custo aluno. Alegou-se que a permanência desse dispositivo poderia provocar “uma indesejável corrida no sentido de criar recursos desta natureza sem rigor” e sem atender a critérios mínimos, além disso, alegou-se não dispor o MEC de dados estatísticos consistentes sobre o ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 31).

Os recursos do Fundef, de acordo com a Lei nº 9.424/96, seriam distribuídos na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino, considerando as matrículas da 1ª a 8ª séries do Ensino

Fundamental presencial. A política de financiamento, implantada a partir do Fundef, acabou inviabilizando, em diversos municípios, programas de EJA, assim como de Educação Infantil e Educação Especial.

Tendo em vista as dificuldades de financiamento desse ensino, os municípios, obrigados, legalmente, a ofertarem essa modalidade de ensino (EJA), utilizaram a estratégia de repasse de parte dessa responsabilidade à sociedade civil. Outra alternativa, foram as matrículas em “classes de aceleração da aprendizagem”<sup>3</sup>.

Além disso, o Fundef objetivou enfrentar o problema salarial e de formação dos professores estabelecendo, no artigo 7º, que 60% dos recursos do fundo deveriam ser usados, por cada estado e cada município, para pagamento de salários de professores em efetivo exercício em sala de aula. Considerando o contingente de docentes com baixa qualificação, estabeleceu-se que nos primeiros cinco anos de vigência do fundo, essa porcentagem poderia ser aplicada, alternativamente, na capacitação de professores leigos.

Essa legislação definiu os caminhos que seriam seguidos para o cumprimento da universalização do Ensino Fundamental por meio da descentralização das ações, via municipalização do ensino. Oliveira (1999) também destaca o caráter indutor do Fundo quanto à municipalização:

Constata-se que essa legislação induz claramente à municipalização. A criação do fundo trouxe como consequência a possibilidade do Município “ganhar” ou “perder” parte de seu próprio orçamento. Assim, premiado pela escassez de recursos, provocada pela recessão e agravada pelo FEF – Fundo de Estabilidade Fiscal e pela Lei Kandir, a possibilidade de não perder recursos torna-se algo desejável. Cresceram também os artifícios de não burlar a lei, pela criação de alunos e funcionários “fantasmas”, a fim de ter acesso a recursos do Fundo, tal qual denúncias divulgadas pela imprensa. (OLIVEIRA, 1999, p. 32).

Assim, governadores e prefeitos acusavam perda de receita dos estados e municípios. O processo foi considerado como confisco de recursos.

Mendes (2001), no entanto, aponta a importância do Fundef, ao observar que à medida que se intensificou o processo de municipalização, ocorreu, também, melhoria na qualidade do ensino. Esta foi representada pela elevação da taxa de aprovação, aumento do número de professores com curso superior, redução da taxa de abandono e redução das desigualdades das

---

<sup>3</sup> “Classes de aceleração da aprendizagem” era o nome que se dava, e em alguns sistemas de ensino ainda se nomina assim, àquelas ‘turmas’ ou ‘classes’ formadas com a finalidade de corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos cursam e que deveriam estar cursando.



estatísticas de educação entre os municípios.

A prioridade da política educacional do governo FHC consistia em incentivar a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e melhorar a qualidade do atendimento escolar, fornecendo estímulos e instrumentos aos estados e municípios para que pudessem desempenhar suas tarefas. Porém, sem o complemento da União isso se tornou inviável.

No conjunto das medidas, houve alguns silenciamentos quanto a temas atinentes ao dever do Estado, como: a educação das crianças pequenas, dos jovens e adultos e das pessoas com necessidades especiais. “É como se somente a educação escolar no sentido mais estrito dissesse respeito ao Ministério da Educação que, antes da posse, se concebe como um ministério do ensino fundamental, médio e superior” (VIEIRA, S., 2000, p. 183). A EJA, nesse contexto, estava situada no projeto de educação complementar.

Concordando com Vieira (2000), é possível afirmar que o país, naquela conjuntura, optou por enfatizar uma das linhas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, deixando a EJA entregue à própria sorte. Aos jovens marginalizados pelo sistema educativo restou a alternativa de programas de aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental, os quais se revelaram de reduzida expressão face ao contingente de excluídos.

Nesse período foram implementados alguns programas voltados para esse público jovem e adulto:

#### **Quadro 1 - Programas para o público jovem**

<b>PROGRAMA</b>	<b>ANO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Planfor	1995	Implementado a partir de 1996 sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O Planfor propôs democratizar o acesso dos trabalhadores à qualificação profissional, por meio da ampliação de ações de qualificação de natureza pública e gratuita. A proposta pensada com uma nova forma de atuação do Estado, caracterizada pela descentralização e estabelecimento de parcerias com sociedade civil (BRASIL, 2009a).
Pronera	1998	Programa de Educação na Reforma Agrária, nasceu da articulação da sociedade civil. Propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.  Público: jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pela Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional

		de Credito Fundiario (PNFC). Incluem Formação e capacitação de educadores (BRASIL, 2004).
ALFABETIZA -ÇÃO SOLIDÁRIA	1997	Desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997 para alfabetizar jovens e adultos (foco em jovens de 12 a 18 anos) nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo IBGE. Os alfabetizadores eram jovens do próprio município que cursavam o Ensino Médio, magistério ou 8ª série. Infraestrutura fornecida pela Prefeitura.  Em 2002 e 2003 o Programa Alfabetização Solidária contabilizou dois milhões de beneficiados (MENEZES e SANTOS, 2001).
RECOMEÇO	2001	Instituído em 2001 pelo MEC, visava atender alunos de 15 anos ou mais, interessados em retomar os estudos (BRASIL, 2001b).

Fonte: Elaborado pela autora (2020) referenciado em (BRASIL, 2009a); (BRASIL, 2004); (MENEZES ; SANTOS, 2001); (BRASIL, 2001b).

Conforme estava dentre as estratégias, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº 9.394. Sua aprovação foi um dos marcos dessa gestão.

O título VI “Dos profissionais da Educação” apresenta definições em torno da formação de professores:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

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

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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

[...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996b).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), no seu título V, definiu os níveis e as modalidades de educação e ensino no sistema escolar, criando a de Educação de Jovens e Adultos. A EJA então, a partir da LDB ganhou status de modalidade de ensino.

Consta ainda, no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados especificamente à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996b).

Constatamos, nesse artigo, a preocupação de que a EJA seja assegurada a um universo específico, o dos trabalhadores, buscando, inclusive, favorecer ações integradas e complementares para facilitar o acesso e a permanência desses alunos.

A partir da publicação da LDB de 1996, os setores organizados da sociedade civil

organizaram dois Congressos Nacionais de Educação, além de debates e seminários, os quais resultou em uma proposta para o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano ficou conhecido por PNE da Sociedade Brasileira e consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/1998.

Em 10 de fevereiro de 1998, o PNE foi protocolado no Congresso Nacional como o primeiro projeto de lei sobre o assunto. Após dois dias, o Ministério da Educação, encaminhou o que tramitaria como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, sob o número 4.173/98, um projeto do Executivo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A Câmara dos Deputados aprovou o PNE em 14 de junho de 2000, o qual se organizou em torno de três eixos: a educação como direito individual; a educação como fator de desenvolvimento econômico e social e; a educação como meio de combate à pobreza.

O Plano Nacional de Educação apresentava como principais objetivos: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e a permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público. Porém, em 30 de junho de 2000, o Projeto de lei nº 4.155/98 foi remetido ao Senado, passando a ser denominado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 42/2000 e somente em 9 de janeiro de 2001, o PNE teve sua aprovação consumada por meio da Lei nº 10.172.

De forma geral, o PNE era afirmado como um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação. A formação continuada foi tratada como necessidade de formação permanente em serviço, onde se faz necessário o docente adaptar-se às mudanças sociais e econômico-culturais dentro e fora da sala de aula.

O PNE 2001-2010 anunciava, ainda, como objetivo, assegurar que todas as crianças, os jovens e adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas até 2011. Neste momento, a principal preocupação em relação à educação de jovens e adultos era com os altos índices de analfabetismo e com a institucionalização da EJA, com o objetivo de ampliar os níveis de escolaridade da população que ainda não havia concluído a educação básica, em especial o ensino fundamental, na idade própria (BRASIL, 2001a).

Nas suas metas 2 e 3, estabelecia assegurar, em cinco anos, a oferta da educação de jovens e adultos equivalentes às quatro séries iniciais para 50% da população acima de 15

anos sem essa escolaridade, além da oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais para toda a população acima de 15 anos que concluir as séries iniciais. Porém, as matrículas na educação de jovens e adultos nas duas etapas do ensino fundamental ainda continuaram baixas.

O PNE 2001–2010 também definia:

[...] 4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. [...]

8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos. [...]

10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2001a).

Essas metas anunciavam o modelo para implantação das ações de alfabetização para educação de jovens e adultos e a necessidade desta educação ser de qualidade.

Em relação à formação de professores, o PNE 2001-2010 definia iniciar, logo após a aprovação do Plano, “a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para educação básica” (BRASIL, 2001a, p. 46) e que os sistemas estaduais de ensino em regime de colaboração com os demais entes federativos deveriam manter programas de formação de professores de jovens e adultos de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados, esforçando-se para a erradicação do analfabetismo.

No item 5 “Educação de Jovens e Adultos” encontramos as seguintes metas:

7- Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes formativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.

11- Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.

18- Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos,

tenham ou não formação de nível superior. (BRASIL, 2001a)

Neste sentido, o PNE indicava a preocupação de formar professores para a educação de jovens e adultos que conseguissem compreender e trabalhar com as especificidades que esta modalidade apresenta. Determinou o estabelecimento de programas com o objetivo de alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos, erradicando, assim, o analfabetismo até o final da década.

Como se observa pelos elementos aqui destacados, é possível perceber a perspectiva que as políticas de educação assumiria nos Governo FHC que anunciava essa área como uma de suas prioridades. A aprovação da LDB está entre as principais políticas públicas aprovadas nesse período, complementada por um conjunto de leis, decretos, portarias que se seguiram. Dentre esse conjunto, a principal foi a Lei 10.172 que aprovou o PNE. Dessa forma, podemos dizer que foi definido e delimitado novas finalidades para educação nacional no seu conjunto e algumas das estratégias que deveriam ser consideradas nas políticas educacionais.

Ao analisar as políticas depreendemos que a prioridade desse governo era a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e melhoria da qualidade do atendimento escolar. Foi possível perceber, também, que a EJA, a princípio não era prioridade e ficou com a alternativa de programas de aceleração da escolaridade ou parcerias com a sociedade civil, isso pode ser comprovado, inclusive, pelo fato da EJA não ter sido considerada no Fundef.

Os programas implementados tendo como público alvo os educandos da EJA estava direcionado, predominantemente, para qualificação profissional de trabalhadores, por meio de parcerias entre a sociedade civil, com empresas, Estados e Prefeituras. Porém, explicitamos que no texto do PNE (2001-2010) a preocupação de diminuir o índice de analfabetismo e melhorar a formação de professores voltada para esse público.

## **2.2 Governo Lula (2003-2007), a formação docente e a EJA: continuidades e algumas rupturas**

Em 2003, iniciou-se o Governo Lula, de acordo com o Plano de Governo (2002) a educação era vista como

um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo. Se o país aceita a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica. Se o país se quer soberano e sem exclusão, precisa desenvolver as

ciências humanas, naturais, exatas, a tecnologia, as artes, as múltiplas linguagens. Isto se faz garantindo educação de qualidade para todos. A escolaridade média do brasileiro, de pouco mais de quatro anos, é um indicador da dramática situação de desigualdade e injustiça existente no Brasil. (PLANO DE GOVERNO, 2002, p. 44-45).

O novo Presidente fazia algumas críticas às ações do governo anterior e destacava em seu Plano de Governo (2002), que se o Fundef obrigava o governo federal a repassar recursos aos estados cujo investimento aluno/ano fosse menor que o mínimo estabelecido nessa lei, o governo federal deixava de repassar recursos da União à maioria dos estados, visto que:

poucos são aqueles cujo investimento fica abaixo do valor mínimo. Dessa forma, o governo não só se desonera do repasse de recursos, como também consolida as desigualdades entre estados, praticando uma “política de equidade” que, de fato, não passa de uma “política de igualdade na pobreza”. (PLANO DE GOVERNO, 2002, p.45).

Em relação a ação do governo federal sobre as diversas formas de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão)<sup>4</sup>, o novo Governo considerava centralizada com foco apenas no produto final e não no processo educativo.

Essa forma de avaliação serve para destacar alguns efeitos especiais, pelos quais o MEC tem grande interesse, como o ranking dos estados, no caso da educação básica, e o das universidades, no caso da educação superior. Esse tipo de avaliação, para ser eficaz, precisaria vir acompanhado de programas consistentes de melhoria de qualidade do ensino, por meio tanto de formação, retreinamento e melhor remuneração de professores, a partir de critérios de desempenho, quanto da rediscussão das grades curriculares, com a valorização de conteúdos. (PLANO DE GOVERNO, 2002, p.45).

Sobre o avanço da privatização do sistema educacional, o Governo Lula defendia que ela não se dava pela venda das universidades e escolas públicas, mas pelo acelerado aumento proporcional da rede privada, a cada dia com maior peso no sistema, principalmente na educação infantil e na educação superior.

Lula se comprometia então, a “Uma Nova Política Educacional” com objetivo de dar novos rumos para a educação.

Será prioridade, nos próximos quatro anos, universalizar o ensino do nível pré-escolar até o médio e garantir o acesso à creche. [...] No caso do ensino

---

<sup>4</sup> O “Provão”, como ficou conhecido Exame Nacional de Cursos também fora implantado no governo de FHC para avaliar os cursos de graduação e, num primeiro momento, não tinha um caráter obrigatório, mas passou a ser utilizado para ranquear as instituições de ensino superior e orientar algumas política para esse nível da educação brasileira.

médio, formularemos uma política que inclua os jovens trabalhadores. Para tanto, o Fundef deve ser ampliado para todo o ensino básico e contar com recursos suplementares do governo federal, revertendo-se o atual processo de municipalização predatória da escola pública. Além disso, a exemplo da saúde, a educação tem que ser concebida como um sistema nacional articulado, integrado e gerido em regime de colaboração (União, estados e municípios) e de forma democrática, com a participação da sociedade. (PLANO DE GOVERNO, 2002, p.45).

Em 2003, no primeiro ano do primeiro mandato do presidente Lula, o Ministério da Educação, sob o comando do então ministro Cristovam Buarque, criou o Programa Brasil Alfabetizado, que atendeu mais de 14 milhões de pessoas no período de 2003 a 2010. No entanto, os índices de analfabetismo continuaram significativos, visto que em 2003, 11,6% da população brasileira com 15 anos ou mais eram analfabetas, e no final de 2009 caiu apenas para 9,7%, de acordo com dados do IBGE.

Além disso, o MEC, passou por alterações em sua estrutura. Para gerir o Programa Brasil Alfabetizado, foi criado em 2003, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea). Essa secretaria visava o planejamento e coordenação de políticas no âmbito nacional de combate ao analfabetismo, buscando fomentar, por meio de cooperação técnica e financeira, a oferta de ensino e permanência do aluno na escola. O Governo Federal criou a Seea dentro do Ministério da Educação, assumindo a responsabilidade de coordenar as ações de alfabetização no Brasil, de forma gradual, de 20 milhões de jovens e adultos. Porém, em 2004, houve uma alteração na “Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo” que passou a ser denominada como “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade” (Secad).

A Secad se trata de um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC), criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro. Tinha como principal função articular junto as três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB – Secretaria de Educação Básica, Setec – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior – Sesu) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso à educação para todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc. Essa secretaria, atuava de forma transversal às demais unidades do Ministério da Educação, promovia a articulação e convergência das agendas para garantir o direito a todos à educação, com qualidade e equidade.

Tinha como objetivo também, tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de



programas, a tarefa da nova secretaria era articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. “Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade” (BRASIL, 2004, p. 1). O MEC, por intermédio da Secad, tinha a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores (BRASIL, 2004).

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estavam reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (BRASIL, 2004).

A nova Secretaria procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração de programas com questões públicas, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios (BRASIL, 2004).

A Secad instituiu a Rede de Educação para a Diversidade que tinha como objetivo disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção nas salas de aula de temas como relação étnico-racial, gênero, jovens e adultos, educação integral e integrada, educação do campo. Além disso, por meio da Rede de Educação para a Diversidade se procurou desenvolver ações de formação na área de atuação da Secad, pela Universidade Aberta do Brasil, na modalidade semipresencial, em cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização.

No que se refere às questões do Fundef, orientações do governo FHC foram mantidas, nos primeiros anos de Governo. Porém, no final desse primeiro mandato houve troca do ministro da educação, visto que num primeiro momento, o ministro era Tarso Genro e, logo

em seguida, em 2005, Fernando Haddad assumiu, sendo considerado como uma peça importante para que novas medidas fossem tomadas.

Alterando determinados aspectos da regulamentação da LDB, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Outras ações também foram implementadas no campo da educação, nesse primeiro mandato do presidente Lula, dentre as quais destacamos: Programa Fazendo Escola; Projeto Escola de Fábrica; o Sistema Universidade Aberta Brasil; Programa Prodocência; Programa Obeduc; Programa Novos Talentos.

O Programa “Recomeço – Supletivo de qualidade”<sup>5</sup> foi substituído em 2003, pelo Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola, que tinha como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, a fim de aumentar o atendimento com ampliação das vagas e melhorar a qualidade do ensino fundamental para jovens e adultos. O programa era destinado ao atendimento educacional dos estudantes de escolas públicas do ensino fundamental, matriculados nos cursos da modalidade educação de jovens e adultos presencial com avaliação no processo.

Inicialmente, o programa se desenvolveu apenas no Norte e Nordeste do país. Em 2005, com a Resolução nº 25, de 16 de junho, o programa teve critérios e normas de transferência de recursos financeiros estabelecidos e passou por mudanças, dentre elas, a de garantia dos recursos do programa a todos os municípios, que registraram alunos matriculados no EJA no censo escolar de 2005, independentemente das regiões onde estivessem localizados.

O programa era uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), responsável pela coordenação; o FNDE, a quem cabia a assistência financeira; o órgão executor (secretarias de educação), a equipe coordenadora, interlocutora de todo o processo, e o Conselho de Acompanhamento e Controle

---

<sup>5</sup> O Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade fora implantado em 2001, e voltava-se para estados e municípios da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste por meio do . Esse programa que oferecia apoio financeiro aos governos municipais e estaduais situados em microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), menor ou igual a 0,500.

Social (CACs) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), responsável pelo encaminhamento da prestação de contas. Os recursos financeiros eram usados para a formação continuada e remuneração de professores, aquisição e produção de livro didático adequado à educação de jovens e adultos, aquisição de material escolar para os alunos matriculados e frequentes, bem como para os professores que atuam no Programa Fazendo Escola, além de aquisição de gêneros alimentícios para atendimento exclusivo da alimentação escolar dos alunos que frequentam a sala de aula do EJA (BRASIL, 2005). O programa foi extinto em 2008, devido a criação do Fundeb.

O Projeto Escola de Fábrica, criado por meio da Lei 11.180 de 23/09/2005, executado pelo MEC, tinha como finalidade a ampliação das possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes (de 16 a 24 anos) de baixa renda no mercado de trabalho, por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, promovendo assim a inclusão social por meio da formação profissional (BRASIL, 2005).

Além de expandir o sistema educacional de nível técnico, o projeto visava o incentivo ao ingresso e permanência dos jovens na educação básica, pois estar matriculado na rede pública regular do ensino básico era pré - requisito para participar do projeto. Os estudantes recebiam como benefício, alimentação, uniforme, transporte, material didático e seguro de vida (BRASIL, 2005).

O Ministério da Educação, por meio da Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica possuía a atribuição de disponibilizar recursos financeiros às instituições credenciadas, além de oferecer orientação pedagógica e supervisionar o processo. O projeto possuía variados parceiros, entre eles, prefeituras, organizações não-governamentais, secretarias estaduais e municipais de educação, fundações, escolas, cooperativas, empresas e indústrias e cada um tinha responsabilidades específicas.

Quanto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi instituído pelo Decreto 5.803 de 08 de junho de 2006, visando o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior do país.

A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a

dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância. Há polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é formar professores e outros profissionais de educação nas áreas da diversidade. O objetivo é a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas de áreas como educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil. (BRASIL, 2006b).

Minas Gerais contava com 58 polos da UAB de um total de 555 distribuídos por todo país. Uberlândia tem um polo do Centro de Educação a Distância - Cead/Ufu, oferece os cursos de Bacharelado em Administração Pública, Letras Espanhol, Letras Inglês, Mídias na Educação e Pedagogia. Em relação a cursos de formação voltados para professores da Educação de Jovens e Adultos, podemos citar o “Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade” é um curso de formação continuada de professores de educação básica, com carga horária de 180 horas. Ofertado na modalidade a distância por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil, o curso previa 40 horas presenciais, e visava formar professores e profissionais da educação capazes de compreender os saberes e as estratégias metodológicas da educação de jovens e adultos, assim como os temas da diversidade para introduzi-los transversalmente na prática pedagógica da escola.

Em relação ao Prodocência (2006), o Programa de Consolidação das Licenciaturas era uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. O programa apoiava projetos de caráter institucional, de instituições públicas de ensino superior, no âmbito Federal, Estadual e Municipal, que possuam cursos de licenciaturas autorizados, na forma da lei, e em funcionamento (BRASIL, 2006f).

Já o Obeduc (2006), o Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a Secadi, foi instituído pelo Decreto Presidencial n 5.803, de 08 de junho de 2006, 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 visava, 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 (BRASIL, 2006f).

Quanto às políticas mais especificamente voltadas para a formação de professores, nesse primeiro mandato de Lula da Silva, em 2004, criou-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), porém é importante considerar que há uma concepção inicial da Rede, relacionada a uma perspectiva de certificação, à qual estava vinculada na proposta desenhada no programa Toda Criança Aprendendo.

O Programa Toda Criança Aprendendo, foi lançado em junho de 2003, pela Secretaria de Ensino Infantil e Fundamental (SEIF) do MEC, se transformando no carro-chefe das políticas do governo Lula. Iniciativas foram sendo desenvolvidas nacionalmente tendo como objetivo central firmar “pactos” pela educação, pela aprendizagem, pelo letramento, pela alfabetização, com ênfase na formação continuada dos professores.

O documento orientador do programa, publicado em 2003 no site do MEC, aponta para o grande desafio da educação brasileira que seria enfrentado pelo novo governo: “garantir que toda criança, independentemente de raça, gênero e classe social, em todas as regiões do País, nas periferias das grandes cidades e nas pequenas vilas do interior, tenha acesso à escola e nela permaneça até concluir o ensino médio”. Para isso, o programa é apresentado como uma proposta de “pacto nacional a favor da educação pública”, estando reunidos nele “programas e ações concebidos para exercer um impacto duradouro no cenário educacional brasileiro”, que se efetivaria com a participação dos professores, das instituições de ensino e dos gestores das redes de educação básica (BRASIL, 2003, p. 5).

"Toda criança aprendendo" se tratava da meta que sintetizava o objetivo do Ministério da Educação de inaugurar, por meio de um pacto nacional que reunisse o conjunto de entes da Federação, uma década de elevação acelerada da qualidade do ensino. O objetivo imediato, a se verificar no programa nacional de avaliação da educação de 2005, era “reduzir à metade, em todo o Brasil, os atuais índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2003, p.5).

De acordo com Amaral (2018), o referido Programa foi criado como orientador da política de formação continuada e da certificação de professores, visando oferecer as diretrizes para a criação das matrizes de competência e da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Para tanto foi realizada uma chamada pública por meio de um edital em que estava previsto que o MEC apoiaria ações de formação continuada e desenvolvimento de tecnologia educacional exclusivamente destinados à educação infantil e fundamental, priorizando cursos a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, *softwares*); desenvolvimento de projetos de formação de tutores para esses programas e cursos; desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação públicas; associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta desses programas (as parcerias).

No campo da formação profissional seriam realizadas as seguintes ações:

- (a) a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se afirmem parâmetros de formação e mérito profissional;
- (b) a proposição, por meio de projeto de lei, de uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, a ser concedida ao professor certificado, e a implementação, em convênio com os entes federados, de um programa de apoio à formação continuada;
- (c) a ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação docente, por meio da criação de uma rede de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2003, p. 7).

As áreas de pesquisa aplicada apoiadas foram: Alfabetização e letramento; Educação matemática e científica; Ensino das ciências humanas; Artes e educação física; Tecnologias de gestão e avaliação da educação (BRASIL, 2003, p.10).

Em relação ao Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, foi instituído pela Portaria nº 1.403/2003. Vinculada a este processo de certificação e formação continuada, instituiu-se a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criada pelo Edital nº 01/2003 da SEIF/MEC, em 11/11/2003. Essa Rede tinha como objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003).

O Exame Nacional de Certificação de Professores foi destinado a todos os profissionais habilitados ao exercício da função docente, conforme a legislação, nas diferentes áreas de especialidade, e a todos os concluintes dos cursos de licenciatura. A participação nos exames nacionais de certificação de professores era voluntária, com a única exceção dos que estavam concluindo os cursos de graduação, que, neste caso, os exames, além de permitirem a certificação do recém-formado, integravam os programas de avaliação dos cursos de licenciatura. Os exames eram realizados anualmente, em todo o País, com validade de cinco

anos, sendo que não constituía uma condição obrigatória para o exercício da função docente, podendo ser utilizado pelos gestores das unidades e redes de ensino como critério em processos seletivos, para o monitoramento e avaliação de políticas de formação docente, para a promoção na carreira e a concessão de benefícios ao professor em exercício (BRASIL, 2003, P. 8).

Conforme este projeto, o professor certificado no exame nacional, em efetivo exercício da função docente nas redes públicas de educação, receberia uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, com a duração de cinco anos, cuja renovação dependeria de nova certificação. O valor da bolsa deveria ser estabelecido anualmente em função das disponibilidades orçamentárias da União. O controle da concessão e pagamento dessas bolsas seria realizado por meio de um cadastro nacional de professores, administrado pelo MEC (BRASIL, 2003, p. 8-9).

Na visão de Morduchowicz (2002) a adoção do exame de certificação de professores, como única forma de avaliação do desempenho de professores (que efetivamente não é), evidencia o viés regulatório presente nas políticas do governo. As críticas ao modelo de premiação por desempenho nos processos de avaliação de professores vinham sendo enfatizadas por estudiosos da formação de professores, principalmente pelo caráter coletivo, solidário e partilhado de que se reveste o trabalho educativo e pedagógico de formação da infância e juventude. Todo processo de avaliação/premiação das competências é sempre um processo de caráter exclusivamente individual e competitivo, e até punitivo e intimidatório.

Na verdade, esse tipo de medida coloca os professores como os únicos responsáveis pelo sucesso e/ou fracasso do desempenho dos estudantes da educação básica.

Dando continuidade, em 2004 houve a criação da Renafor, tendo como um de seus objetivos “[...] articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (BRASIL, 2006g, p.3). Sua constituição visava, então, contribuir na melhoria da formação dos professores da educação básica do ensino público.

Formada pelo Ministério da Educação (MEC), Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, apresentou como áreas de formação a alfabetização e a linguagem, a educação matemática e a científica, o ensino de ciências humanas e sociais, o de artes e de educação física.

Partindo da ideia de que o educador se forma ao longo da vida, a Rede se trata então

de uma proposta para complementar a vida acadêmica dos educadores. É, ao mesmo tempo, programa de formação continuada de professores e programa de incentivo à pesquisa em instituições credenciadas.

Nesse momento, a ênfase, passa a recair no sentido de “*rede*” ser um mecanismo de articulação da formação continuada de professores. Essa mudança na proposta expressa, em certa medida, uma resposta ao forte movimento de resistência e uma reação aos encaminhamentos que vinham sendo dados pelo MEC. Por certo, esse recuo do MEC expressa uma nova forma de o Executivo federal dialogar com setores da sociedade, mais especificamente com aqueles ligados ao campo da formação de professores.

No mês de março de 2005, logo após o vencimento do primeiro ano de atuação dos centros de pesquisa, o MEC divulga o documento Orientações gerais: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor), produzido pela Secretaria da Educação Básica (SEB), com participação do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Coordenação Geral de Política de Formação. De acordo com essas orientações, os objetivos da Renafor são:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2006g, p. 22 e 23).

Além disso, o documento apresenta como princípios e diretrizes da Renafor os seguintes fundamentos:

- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;



- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento;
- A formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2006g, p. 23 e 24).

É importante destacar também que, a base legal constituída aponta para um amplo sistema nacional de formação continuada de professores que possa colaborar na qualificação pedagógica da ação docente tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade. Teria como uma de suas bases legais o projeto de reforma universitária apresentado pelo MEC em 2004 (BRASIL, 2006g).

É possível perceber no documento, a mudança do nome da “Rede de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação” para “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Renafor”. Desse modo, a Rede continua, porém ampliada na perspectiva de se construir uma parceria entre MEC, Sistemas de Ensino e os centros de pesquisa.

Outra mudança importante que merece destaque, é referente ao alcance da Rede. A primeira proposta visava, exclusivamente, à educação infantil e ao ensino fundamental, e aos gestores, além disso, era denominada Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Seif); agora, porém, estende-se para toda a educação básica, o que engloba as três etapas previstas na legislação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além disso, essa secretaria reestruturada passa a ter um departamento direcionado para a educação infantil e para o ensino fundamental e uma coordenação de políticas de formação.

Amaral (2018) destaca também o desaparecimento nessa versão da vinculação dos programas de formação continuada com o sistema nacional de certificação, estabelecendo-se como uma das condições para a implementação da Rede a vinculação dos programas de formação com os planos de carreira.

Além disso, o documento Orientações gerais: Rede Nacional de Formação Continuada destacava também::

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e

salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. Nessa ótica, o MEC vem, por meio da Secretaria de Educação Básica, elaborando planos e projetos para a implementação da política de qualificação não só dos professores como também dos demais trabalhadores em educação. (BRASIL, 2006g, p. 20).

Nessa citação, pode-se perceber a preocupação com a formação de qualidade diretamente relacionada a educação de qualidade para todos.<sup>6</sup>

Por meio da Lei nº 11.502 de 7 de julho de 2007, a Capes passou a se preocupar também com a Educação Básica, voltando sua atenção para a Política Nacional de Formação de Professores. Surge, assim, a Nova Capes.

Avaliamos que no primeiro mandato do presidente, no campo educacional, houve uma continuidade de ações do governo anterior, porém com alterações importantes, como pode ser percebido na implementação do Fundeb. Além disso, foram criados programas voltados para EJA assim como para Formação de Professores.

Conforme os estudos realizados, podemos perceber que as políticas educacionais implementadas durante o governo Lula apresentam aspectos de rupturas e continuidades em relação às políticas do governo anterior. Ao mesmo tempo em que se percebe, nas questões educacionais, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (OLIVEIRA, 2009).

Já Oliveira (2009) considera os programas sociais implementados no primeiro mandato do governo Lula, em sua maioria, como assistenciais ou compensatórios. “Assistimos ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Mas, de acordo com o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) de novembro de 2005, apesar de poucas rupturas com as ações do governo anterior, o governo Lula, em seu primeiro mandato, estaria fazendo do Brasil um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004, comparada ao ano anterior, caiu 8%. Além disso, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do

---

<sup>6</sup> Registre-se que até esse momento o governo Lula mantinha em vigência programas de formação implementados no governo anterior como o Proformação e o Pró-Licenciatura, como parte da política de formação de professores levada à cabo.

seu primeiro mandato.

### **3 NOVAS RUPTURAS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E NAEJA**

Esta seção se dedica a situar as políticas de formação dos profissionais da educação no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010). Nesse período de governo, ao mesmo tempo o governo Lula avançava e consolidava algumas de suas políticas de educação iniciadas no período anterior, também se delineava, de modo mais claro, as políticas de educação especificamente no campo da formação dos profissionais da educação. Adentremos, pois, a esse período.

#### **3.1 Construindo rupturas: O segundo mandato de Lula e as políticas de educação**

Teve início, em 2007, o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva à frente da Presidência da República. E para esse novo período o plano de governo (PLANO DE GOVERNO 2007-2010) anunciava: “O nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade” (p. 03). Prometeu:

Caberá ao segundo mandato avançar mais aceleradamente no rumo desse novo ciclo de desenvolvimento. Um desenvolvimento de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental. (PLANO DE GOVERNO 2007-2010, p. 05).

O Governo Lula, reconhecendo os jovens como sujeitos de direitos, garantiria a continuidade de políticas, permitindo o acesso ao ensino de qualidade em todos os níveis, que se trata de instrumento de produção, organização e difusão de conhecimento e cultura. Além de contribuir para a formação de pessoas capazes de compreender criticamente e dar significação aos valores culturais construídos ao longo da história, em diálogo permanente e afirmativo com as demais culturas do mundo. O desafio central para universalizar a educação nessas bases era colocar em prática um conjunto de iniciativas que garantissem o acesso aos bens culturais e à informação (PLANO DE GOVERNO 2007-2010).

De acordo com o plano de governo (2007-2010), o Estado Brasileiro reafirmaria seu compromisso com uma política integrada de educação, reconhecendo-a como direito inalienável e inadiável. Exigindo assim, bons investimentos no acesso e ampliação do sistema escolar, bem como a democratização da gestão das unidades educacionais. A aprovação do Fundeb pelo Congresso Nacional se tratou de medida fundamental para se alcançar esses objetivos. Garantia:

Será dada ênfase ao acesso à escola pública democrática e de qualidade; à superação do analfabetismo, à inclusão digital, ao acesso mais amplo à educação profissional, técnica e tecnológica, e a uma universidade reformada, expandida e de qualidade superior. Por serem pressupostos e também fatores fundamentais para garantir a inclusão econômica, social e política de dezenas de milhões de brasileiras e brasileiros, esse compromisso assumirá o caráter de objetivo estratégico do segundo governo Lula. Trata-se, portanto, de conceber a educação como questão nacional de primeira grandeza e torná-la prioridade do Estado e da sociedade. PLANO DE GOVERNO 2007-2010, p. 12).

Ainda de acordo com o Plano de Governo, as medidas para Educação de qualidade seriam:

- Ampliar, com estados e municípios, o acesso à educação básica, por meio da universalização do ensino fundamental de 9 anos; do atendimento à educação infantil; da continuidade à reestruturação do ensino médio e do ensino noturno, da ampliação significativa do ensino técnico e tecnológico e da continuidade das mudanças para a educação no campo.
- Expandir progressivamente o atendimento integral à criança e ao jovem, por meio da articulação entre a União, estados, municípios e comunidade, integrando políticas, programas e equipamentos, que façam da escola um pólo educacional, cultural, de esporte e lazer.
- Instituir Piso Salarial Profissional, a partir da aprovação do Fundeb, e redefinir a docência por meio de diretrizes de carreira, que contribuam para a ampliação da jornada do professor na mesma escola e para o trabalho integrado e coletivo nos espaços educacionais.
- Estruturar a Rede Nacional de Formação de Educadores para a capacitação inicial e continuada. Ampliar, para tanto, a Universidade Aberta do Brasil, fruto da cooperação entre União, estados, municípios e universidades federais.
- Fortalecer o caráter inclusivo e não-discriminatório da educação, aumentando investimentos na educação especial e indígena e na valorização da diversidade étnico-racial e de gênero.
- Aprofundar a ampliação do ensino superior de qualidade: continuidade do Prouni, criação de novas universidades e de mais vagas nas Universidades Federais existentes; aprovação da Reforma Universitária, desenvolvimento de Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

- Dar prosseguimento à alfabetização de jovens e adultos, garantindo a continuidade do processo de escolarização, inclusive profissional.
- Implantar o Fundeb e sub-vincular os recursos para as universidades federais, como parte do esforço nacional para ampliação dos recursos da educação em relação ao PIB brasileiro.
- Democratizar a Gestão Educacional, incentivando a reorganização e o aperfeiçoamento dos conselhos escolares e dos conselhos de cada um dos sistemas.
- Instituir o Fórum Nacional de Educação e convocar a I Conferência Nacional de Educação para avaliação das determinações da LDB, das metas do Plano Nacional e para aperfeiçoar o regime de cooperação entre as esferas de governo. (PLANO DE GOVERNO 2007-2010, p. 16-17).

Para o segundo mandato, o presidente Lula prometeu uma nova etapa para o Brasil, uma etapa de desenvolvimento sustentável.

Conforme previsto, em 2006, o Fundef foi substituído então pelo Fundeb, que representou um significativo avanço, principalmente quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este passou a incluir além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a EJA, abrangendo os meios urbano e rural, além das modalidades de Educação Especial, indígena e quilombola, assim como a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

A distribuição do recurso passou a ter como base o número de alunos da educação básica (creche, pré-escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior.

Vale lembrar que em cada esfera (estadual ou municipal) deveriam ser considerados os alunos da educação básica que fossem sua prioridade. Além disso, ficou definido um mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica e o restante em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública.

Ocorria, então, “um importante avanço representado, por um lado, pela ampliação do âmbito de incidência e, por outro lado, por um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo” (SAVIANI, 2011, p. 83).

Os recursos continuaram concentrados na União, redistribuídos por meio do Fundeb e do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), de forma que o governo estabeleceu um valor mínimo por aluno. Para ampliar o compromisso da União com o financiamento da educação básica, incluiu-se um dispositivo na Medida Provisória nº 339, vedando ao governo federal utilizar o salário-educação para suprir a sua parte na composição do Fundo, diferentemente do que ocorria no governo anterior.

De acordo com o artigo 3º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundeb, os fundos, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, passaram a ser compostos por 20% das seguintes fontes de receita:

- I - imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos previsto no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal;
  - II - imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação previsto no inciso II do caput do art. 155 combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;
  - III - imposto sobre a propriedade de veículos automotores previsto no inciso III do caput do art. 155 combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal;
  - IV - parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal;
  - V - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;
  - VI - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;
  - VII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios – FPM e prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;
  - VIII - parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados devida aos Estados e ao Distrito Federal e prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989; e
  - IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.
- § 1º Inclui-se na base de cálculo dos recursos referidos nos incisos do caput deste artigo o montante de recursos financeiros transferidos pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, conforme disposto na Lei Complementar nº 87, de 13 de setembro de 1996.
- § 2º Além dos recursos mencionados nos incisos do caput e no § 1º deste artigo, os Fundos contarão com a complementação da União, nos termos da Seção II deste Capítulo. (BRASIL, 2007d).

Conforme o artigo 3º, § 1º, do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c), a destinação de recursos para EJA deveria observar o limite de até 15% dos recursos dos fundos de cada Estado e do Distrito Federal. Carvalho explica que

A alegação do governo para a inclusão deste teto no Fundeb consistia em

afirmar que, devido à demanda reprimida, havia um receio de que aumentasse consideravelmente as matrículas nessa modalidade, que representavam na época cerca de 9% do total da educação básica. Esse provável crescimento acelerado nas matrículas da EJA sobrecarregaria os recursos totais do fundo, com a consequente queda em seu custo-aluno anual. (CARVALHO, 2014, p. 8).

O Fundeb ampliou significativamente os recursos da União de R\$ 249 milhões para mais de R\$ 5 bilhões em 2009, correspondentes a mais de 9% do montante total do Fundo, conforme afirma Pinto (2009).

A ampliação dos recursos, segundo Saviani (2011), apesar de permitir atender a um número maior de alunos, continuou em condições precárias, ou seja, “com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios” (p. 86).

Podemos afirmar, portanto, que durante o governo Lula os investimentos federais para EJA cresceram. Houve um avanço em relação à retomada do papel da União na indução de políticas públicas para essa modalidade de ensino. No entanto, em virtude desses recursos financeiros serem insuficientes, ela permaneceu com uma taxa elevada de evasão, carecendo de políticas públicas que respeitassem a especificidade do público para qual se destina, além de profissionais qualificados e infraestrutura adequada.

Além do Fundeb outras ações foram implementadas na área da educação. Dentre elas, com o objetivo de promover melhor articulação entre a alfabetização e a EJA e melhorar a qualidade da oferta, a Secad, a partir de 2007, privilegiou as parcerias com Estados e Municípios e recomendou que o quadro de alfabetizadores fosse composto, preferencialmente, por professores da rede pública.

Nesse período, foi criado também o Pro-Jovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), um programa lançado em setembro de 2007, com objetivo de ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional que foi criado a partir da integração de seis programas já existentes - Agente Jovem, Saberes da Terra, Pro-Jovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica.

O Pro-Jovem visava atender os jovens, com idade entre 15 e 29 anos, que viviam em situação de vulnerabilidade social (fora da escola e dos cursos de formação e qualificação profissional). Com objetivo de reintegrar esses jovens ao processo educacional, promover sua



qualificação profissional e assegurar o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. A gestão do programa era realizada pela Secretaria Geral da Presidência da República e os ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação, e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2008b).

O Pro-Jovem tinha quatro modalidades: Pro-Jovem Adolescente, Pro-Jovem Urbano, Pro-Jovem Campo e Pro-Jovem Trabalhador.

O Pro-Jovem Urbano se tratava de um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que sabiam ler e escrever mas não tinham concluído o ensino fundamental, jovens que foram excluídos da escolarização. Tinha como objetivo, reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade, promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses. O programa atendia prioritariamente jovens residentes nos municípios ou regiões com maiores índices de violência contra a juventude negra, integrantes do Plano Juventude Viva e em regiões impactadas pelas grandes obras do Governo Federal, catadores de resíduos sólidos, egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e mulheres em sistemas prisionais (BRASIL, 2008b).

O Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra era destinado a jovens agricultores familiares com 18 a 29 anos, que sabiam ler e escrever mas que não tinham concluído o ensino fundamental, e que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, a fim de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação social e qualificação profissional. Desenvolvia-se por meio de curso com duração de 24 meses, alternando atividades na escola (tempo-escola) com atividades realizadas no contexto da família e da comunidade (tempo-comunidade). O programa atendia prioritariamente jovens residentes nos municípios com o maior número de escolas no campo e nos municípios que faziam parte dos Territórios da Cidadania, além dos jovens egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (BRASIL, 2008b).

O Pro-Jovem Trabalhador correspondia a unificação dos programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Se tratava de uma extensão da Política Nacional de Juventude e se dividia em quatro modalidades, voltada aos jovens com diferentes perfis. Cada uma era gerida por um órgão federal diverso, mas sempre contava com a parceria de estados e municípios. Visava a qualificação profissional, desenvolvimento humano e facilitava a inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2008a).

Quanto ao Pro-Jovem Adolescente, se tratava de uma reformulação do Agente Jovem, visava contribuir para o retorno à escola dos jovens que abandonaram precocemente os estudos e assegurar proteção social básica e assistência às famílias. O Pro-Jovem Adolescente era destinado aos jovens de 15 a 17 anos, que viviam em situação de vulnerabilidade social, independentemente da renda familiar, ou que fossem pertencentes a famílias beneficiárias do Bolsa Família (BRASIL, 2008b).

O Pro-Jovem Adolescente era um Serviço socioeducativo continuado de Proteção Básica de Assistência Social, entendido como direito. O Serviço deveria ser ofertado no território de abrangência do CRAS e a ele referenciado. A coordenação do Pro-Jovem Adolescente ficava sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Podemos concluir que a criação do Pro-Jovem visava tratar a educação como um todo, respeitando a individualidade, garantindo a inclusão dos jovens excluídos do sistema de ensino por diversos os motivos, respeitados suas especificidades.

É importante que se façam considerações sobre três planos desenvolvidos no programa de Educação, a saber: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Metas Todos pela Educação e Plano de Ações Articuladas (PAR).

Fernando Haddad, na transição do primeiro para o segundo mandato do governo Lula, ainda no comando do ministério da educação, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007. O PDE reunia vários programas em prol da melhoria da qualidade do ensino brasileiro em regime de colaboração com os Municípios a partir de quatro eixos de atuação: Educação Básica; Alfabetização e Educação Continuada; Ensino Profissional e Tecnológico; e Ensino Superior. Inicialmente estruturado com trinta ações que abrangiam todos os níveis, etapas e modalidades da educação. “Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1233). É apresentado como um instrumento que oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil.

As 30 ações que integram o PDE aparecem, de forma individualizada, no site do MEC, encontrando-se justapostas, sem critério de agrupamento. Porém, de acordo com Saviani (2007) podem ser agrupadas da seguinte maneira:

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada

com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “Fundeb”, o “Plano de Metas do PDEIDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”. (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Com vistas a apoiar o desenvolvimento da educação básica são apresentados os seguintes programas:

“Transporte Escolar”, que visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas. “Luz para Todos”, por sua vez, se propõe a dotar todas as escolas rurais de energia elétrica. Com o programa “Saúde nas Escolas” pretende-se, com a colaboração do ministério da saúde e das equipes de saúde da família, assegurar atendimento básico a alunos e professores no interior das próprias escolas. A ação “Guia das Tecnologias Educacionais” busca qualificar propostas de melhoria dos métodos e práticas de ensino pelo recurso a técnicas, aparatos, ferramentas e utensílios tecnológicos. O “Educacenso” é um sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamento de dados pela Internet, abrangendo, de forma individualizada, cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. O programa “mais educação” se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social. Pela ação “Coleção Educadores” pretende-se tornar disponíveis nas escolas e bibliotecas públicas de educação básica uma coleção de sessenta volumes, reunindo autores clássicos da educação, sendo 30 de educadores brasileiros e 30 de estrangeiros. Por meio do programa “Inclusão Digital”, o MEC planeja distribuir computadores às escolas de educação básica, começando pelo nível médio, que terá cobertura total em 2007, e estendendo-se a todas as escolas de nível fundamental até 2010. (SAVIANI, 2007, p. 1235)

Ainda em relação a educação básica, a ação “Proinfância” é dirigida especificamente à educação infantil, com objetivo de garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas. Quanto ao ensino fundamental, foram previstas três ações: “Provinha Brasil”, “Programa Dinheiro Direto nas Escolas” e o “Gosto de Ler”.

A “Provinha Brasil” era destinada a avaliar o desempenho das crianças (de 6 a 8 anos) em leitura, com objetivo de averiguar se os alunos da rede pública estavam conseguindo

chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados. Em relação ao “Programa Dinheiro Direto nas Escolas”, visava conceder, a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprissem as metas do IDEB. Já o “Gosto de Ler”, por meio da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa, visava estimular o gosto pela leitura nos alunos do ensino fundamental.

O ensino médio foi contemplado com apenas uma ação, se trata da “Biblioteca na Escola”, visando colocar “obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integram o currículo do ensino médio” (SAVIANI, 2007, p. 1236).

Registre-se que essa ação também se propõe, no âmbito do “Programa Nacional Biblioteca da Escola”, a distribuir livros de literatura para as escolas de educação infantil; e, no âmbito do “Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos”, a distribuição de livros didáticos para os alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pelo “Programa Brasil Alfabetizado”. (SAVIANI, 2007, p. 1236).

O PDE também inscreve cinco ações que contemplam à educação superior:

“FIES-Prouni”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao Prouni; “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior. (SAVIANI, 2007, p. 1236).

A modalidade de ensino “Educação de Jovens e Adultos” também foi contemplada com ações do PDE através do “Programa Brasil Alfabetizado” (PBA). Este programa era realizado pelo MEC desde 2003, foi reformulado no contexto do PDE, visando a alfabetização de jovens, adultos e idosos, de quinze anos ou mais, Se tratava de uma oportunidade para elevação da escolaridade daqueles que foram privados desse direito na idade regular por diferentes motivos.

De acordo com informações do site do MEC, são objetivos do Programa Brasil

## Alfabetizado

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2007a).

Para aderir ao Programa era necessário estar de acordo com as resoluções específicas que eram publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. O acesso era realizado por meio do Sistema Brasil Alfabetizado.

Esse programa foi desenvolvido por todo país, com atendimento prioritário a municípios que apresentavam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Para que fossem garantidos a continuidade dos estudos a esse público, a União atuava de forma a dar apoio técnico e financeiro para implementação das ações dos projetos de alfabetização apresentados pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. De acordo com o Decreto 6.093 de 24 de abril de 2007 que reorganizou o Programa

Art. 3º A atuação da União para o cumprimento do objetivo do art. 1º far-se-á por meio de ações de assistência técnica e financeira, na forma deste Decreto.

§ 1º A atuação da União dar-se-á prioritariamente na forma de apoio aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que venham a aderir ao Programa, em regime de colaboração, observando-se as seguintes diretrizes: I- a base territorial para a execução das ações do Programa é o Município; II- os alfabetizadores deverão ser majoritariamente professores da rede pública da educação básica; III- a formação dos alfabetizadores, o monitoramento da execução e a avaliação do Programa, bem como a assistência técnica para a elaboração do Plano Plurianual de Alfabetização referido no art. 4º, poderão ser realizados pelo sistema público de educação básica ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas instituições de educação superior, nos termos deste Decreto; IV- as ações a serem implementadas terão por base o Plano Plurianual de Alfabetização; V- os Planos Plurianuais dos Estados que aderirem ao Programa deverão, prioritariamente, estar vinculados aos dos Municípios em que atuarão.

§ 2º A União poderá, em caráter complementar, para as ações de alfabetização, apoiar entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições de educação superior, observado o art. 8º, com prioridade para aquelas que atendam a diretriz do inciso I do § 1º. (BRASIL, 2007a).

Em relação ao requisito para o recebimento de assistência técnica e financeira pelo Estado, Distrito Federal ou Município, no âmbito do Programa, estava previsto a elaboração

de um Plano Plurianual de Alfabetização, contendo, no mínimo, o seguinte: I - metas de alfabetização de jovens e adultos, relacionadas: a) à demanda; b) à taxa de analfabetismo; e c) aos indicadores educacionais específicos; II - metodologia de formação dos alfabetizadores e coordenadores de turmas; III - diretrizes pedagógicas de alfabetização; IV - sistema de acompanhamento e gestão do Programa; V - sistema de avaliação dos resultados do Programa.

Ainda conforme o referido Decreto (BRASIL, 2007a), as atividades de alfabetização de turmas apoiadas pela União deveriam ser realizadas, preferencialmente, por professores das redes públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo que a atuação do alfabetizador deveria ocorrer em caráter voluntário, regida pelo art. 11 da Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, mediante a celebração de termo de compromisso, devendo ser exercidas sem prejuízo das atribuições do cargo ou função, observada a compatibilidade de horário.

O Programa previa que no mínimo 70% dos alfabetizadores fossem constituídos por professores da rede pública, que trabalhariam num turno distinto daquele em que realiza sua atividade regular como docente (SAVIANI, 2007).

Podemos perceber mais uma vez, uma tentativa de dividir as responsabilidades com a sociedade, por meio desse chamado para alfabetizar jovens, adultos e idosos para resolver um problema histórico do país, de forma voluntária. De acordo com o Art. 5º do Decreto 6.093 de 24 de abril de 2007, o alfabetizador poderia receber apenas um auxílio.

§ 5º O alfabetizador poderá receber bolsa, para custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa, mediante pagamento direto. § 6º A concessão de bolsas aos professores da rede pública ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados ao Programa, nos termos deste Decreto. § 7º As bolsas para custeio das despesas com as atividades mencionadas nos §§ 1º e 2º não poderão ser recebidas cumulativamente e não se incorporarão ao vencimento, salário, remuneração ou proventos do professor, para qualquer efeito, não podendo ser utilizadas como base de cálculo para quaisquer vantagens ou benefícios trabalhistas ou previdenciários, de caráter pessoal ou coletivo, existentes ou que vierem a ser instituídos, inclusive para fins do cálculo dos proventos de aposentadoria e pensões, configurando-se como ganho eventual para os fins do disposto na legislação previdenciária. (BRASIL, 2007a).

Quanto à formação dos alfabetizadores, poderia ser realizada diretamente pelas redes de ensino ou por entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos, incluídas as instituições

de educação superior.

A partir de 2011, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) se integra também ao Brasil Sem Miséria, alfabetizando pessoas em situação de extrema pobreza e reduzindo diferenças econômicas e sociais.

A modalidade “Educação Especial”, foi contemplada pelo PDE com três ações:

- a) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências;
- b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente;
- c) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos. (SAVIANI, 2007, p. 1236-1237).

A modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” também foi contemplada com três iniciativas:

- a) a ação “educação profissional” se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular;
- b) a ação “novos concursos públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica;
- c) a ação “cidades-pólo” prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010. (SAVIANI, 2007, p. 1237).

Por último, temos a ação “estágio”, caracterizada como atividade educativa supervisionada e que estabelecia as regras de funcionamento que garantiam aos estudantes do ensino superior, profissional e médio a preparação metódica para o trabalho. Essa ação deveria ser implementada mediante aprovação de projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

Observamos que a modalidade de ensino “educação quilombola” não é contemplada

diretamente. Porém, o Fundeb, além de dizer respeito ao financiamento e gestão, contempla explicitamente a educação indígena e quilombola.

Notamos também que as 30 ações que compõem o PDE, recaem sobre os aspectos previstos no PNE visto que, conforme mostrado

17 dessas ações estão referidas à educação básica; cinco se referem à educação superior; sete dizem respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior. (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Saviani (2007) analisa as configurações do PDE apresentando as bases de sustentação do mesmo, trazendo uma importante reflexão sobre o contexto histórico em que o plano foi lançado. Segundo o autor:

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Grupo Gerda, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Saviani (2007), numa perspectiva mais ampla, avalia que o PDE foi baseado em uma "pedagogia de resultados", por apresentar uma lógica do mercado, da busca da “qualidade total”.

Articulado ao PDE encontrava-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), também lançado em 2007. Consolidava o modelo avaliativo da Educação brasileira, tendo o intuito de medir o desempenho mediante exames uniformes e indicadores de fluxo. Ordenada pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (Inep), a qualidade da Educação Básica era medida por meio da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As metas a serem alcançadas, numa escala de 0 a 10, foram baseadas no índice educacional internacional por meio do Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Pisa/OCDE). É nesse sentido que o Ideb se torna imperativo para o desenvolvimento do



PDE, haja vista a possibilidade de monitoramento da execução do plano.

O PDE contribuiu para a edificação de ações como: a pró-docência; a resignificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); a construção e o fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância; e a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

O PDE foi lançado simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094/2007, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação que ganhou destaque também nessa gestão de Haddad. Um instrumento que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Através do diagnóstico e um plano de ações para as redes estaduais e municipais receberem apoio técnico enviado pelo ministério, após verificação do cumprimento das metas pelo IDEB.

Para Saviani (2009), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “se constitui sem dúvida, a mais ousada, promissora e polêmica política educacional formulada pelo MEC” (P.8).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação lançou um guia de programas, sendo um deles denominado Programas de Formação de Professores e Profissionais da Educação, que abrangia os seguintes programas: Pró-letramento; Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita – Praler; Programa de Formação Continuada Mídias na Educação; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Pro-Infantil; Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica; Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas – Pro-Funcionário; Programa Universidade para Todos – ProUni; Programa Universidade Aberta do Brasil; Programa Educação em Direitos Humanos; Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental; entre outros.

As diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tinha como foco a avaliação da qualidade do ensino e o rendimento dos estudantes. De acordo com Aguiar

(2007, p. 41), tais diretrizes podem ser classificadas em três grupos: a) diretrizes que incidem diretamente na prática pedagógica de sala de aula; b) diretrizes que requerem ações administrativas e pedagógicas abrangentes; c) diretrizes que dependem da articulação entre os entes federados.

Apesar da implantação do Fundeb e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a porcentagem dedicada a educação pela União caiu de 2,88% em 2003 para 2,67% em 2004 e 2005 ainda no primeiro mandato do governo Lula. Em 2006 caiu para 2,44% e em 2007 voltou para 2,87% de acordo com Daniel Cara coordenador da Campanha Nacional pelo Direito da Educação, que conclui explicando que os investimentos em educação ficam por determinação da área econômica e não pelo MEC. O coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação esclareceu que o governo Lula implantou na área da educação programas significativos; porém demasiadamente tímidos para as indigências do país e suas possibilidades orçamentárias. (OLIVEIRA; LEMOS ; BARCELLOS, p.10).

Para garantir que o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação alcançassem todas as unidades educacionais, tendo em vista o regime de colaboração, foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), como o conjunto de ações que disponibilizava apoio técnico ou financeiro a fim de garantir o cumprimento das metas. O PAR – Plano de Ações Articuladas foi outra iniciativa que tem como objetivo reverter o quadro de qualificação profissional, por meio da melhoria da qualidade de ensino das escolas. No entanto, esse planejamento ficava a cargo do município.

A elaboração do PAR envolvia inicialmente a realização de um diagnóstico da realidade educacional local em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. A partir dos diagnósticos e das notas obtidas, o sistema gerava, automaticamente, as ações que iriam compor o plano e conseqüentemente ficavam definidas as ações de apoio técnico ou financeiro sob a responsabilidade do MEC ou do próprio ente federativo (BRASIL, 2007b).

Para Oliveira (2011), foi por intermédio do PAR que “[...] o governo federal buscou, por meio do Ministério da Educação, a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da Educação Básica no Brasil” (p. 328). Nas orientações voltadas para os comitês locais, o PAR é definido como:

[...] uma estratégia de planejamento da política educacional do município, fundamentada no diagnóstico da educação municipal e com foco no alcance

das metas e diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Com o PAR, os Municípios definem as necessidades e prioridades da sua rede e passam a receber do Ministério da Educação, por meio do regime de colaboração, o apoio mediante ações de assistência técnica e financeira. (BRASIL, 2010a, p. 8).

Um dos campos de ação indicados pelos três planos (o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas) corresponde à necessidade de adequada formação docente, no marco regulador da organização da educação nacional, a LDB. Nesse sentido, no ano de 2009, no campo da formação dos profissionais da educação e em outras questões relativas à organização da educação brasileira, o Governo Lula logrou êxito na tramitação do projeto de lei que introduziu importantes alterações da Lei nº 9.394/1996, como foi o caso do projeto que culminou na aprovação da Lei nº 12.014/2009, como sintetiza o quadro que se segue:

#### **Quadro 2 - Alterações na LDB sobre formação de professores**

<p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <p>I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p>	<p>Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</p> <p>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;</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.</p>
<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em</p>

<p>curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p>	<p>curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p> <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020) referenciado no documento LDB 9394/1996.

Diante deste cenário, é possível perceber as alterações na LDB 9.394/96, no título VI “Dos profissionais da Educação”. O artigo 61 foi modificado e os fundamentos apresentados nesse artigo também foram modificados pela Lei nº 12.014, de 2009 e apresentados no “parágrafo único”. Percebe-se uma ampliação desses fundamentos. Ao artigo 62 foram incluídos três parágrafos pela Lei nº 12.056, de 2009. Os artigos 63, 64, 65, 66 e 67 não foram modificados em relação a formação de professores.

Outro ponto que merece destaque, é a realização da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), realizada em abril de 2008 em Brasília, também contribuiu para alguns encaminhamentos acerca das políticas de formação continuada.

A Coneb visava propiciar amplos debates e espaços de deliberação coletiva em todos os estados da Federação e no Distrito Federal por meio da realização de conferências estaduais e distrital e, ainda, em alguns municípios. Esse processo de participação resultou em esforço nacional de reflexão e deliberação das questões educacionais relativas à educação básica, cuja convergência efetivou-se por meio dessa conferência realizada. Para sua estruturação foi criada uma Comissão Nacional Organizadora, reconhecida e apoiada pelo MEC, que garantiu a participação de pessoas de diferentes áreas, de caráter nacional, foram contemplados os mais diversos segmentos e organizações sociais (BRASIL, 2008c).

A Coneb teve como temática central “A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação”, a partir desse criou-se 5 eixos temáticos, são eles: Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino,

tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; Inclusão e Diversidade na Educação Básica; e Formação e Valorização Profissional.

Além disso,

A luta em prol de uma educação com qualidade social que reconheça e valorize os profissionais da educação básica e vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual foi um dos pontos destacados em vários colóquios e debates, assim como nas discussões da plenária final. (BRASIL, 2008c, p. 04).

Como é possível perceber através das temáticas, a conferência problematizou questões extremamente importantes, proporcionando discussões acerca das tensões, dos conflitos e dos desafios que permeiam a educação básica brasileira. Suas deliberações avançaram no sentido de se buscar mais organicidade nas políticas para a educação básica.

O documento final consolidado, tendo por base as deliberações das plenárias da Coneb, objeto das decisões coletivas, indica parâmetros, metas e proposições e se dispõe como documento de referência para os movimentos sociais, para os gestores, enfim, para toda a sociedade civil e política, na perspectiva da construção de um amplo acordo nacional sobre as prioridades educacionais, constituindo-se, pois, em instrumento político importante na consolidação de uma educação cada vez mais democrática e de qualidade em nosso país (BRASIL, 2008c, p.4).

De acordo com o Documento final, a efetivação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), articulado aos sistemas municipais, estaduais, e federais de ensino, deve considerar as metas do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e os princípios explícitos no Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008c).

Outro ponto importante destacado se trata da necessária regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, em consonância com o disposto na Constituição Federal de 1988.

a base fundamental desse sistema deve se materializar na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados que, por sua vez, deve resultar da mobilização e participação da sociedade brasileira na melhoria e valorização da educação básica. (BRASIL, 2008c, p. 09).

Consta no Documento Final, a afirmação de que a ausência de um efetivo sistema nacional de educação resultou na fragmentação e desarticulação do projeto educacional do País. Dessa forma, a criação de um sistema nacional articulado de educação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do regime de colaboração e corresponsabilidade das

três esferas de governo em todas as etapas e modalidades de ensino, utilizando-se de mecanismos democráticos ao incorporar as deliberações da comunidade escolar e local e a participação dos educadores nos projetos político-pedagógicos das unidades de ensino (BRASIL, 2008c).

Quanto às políticas de financiamento e defesa da ampliação dos recursos para a educação,

A regulamentação do regime de colaboração deve explicitar a participação da União na cooperação técnica e, especialmente, na determinação de transferências regulares e contínuas de recursos financeiros a estados e municípios, priorizando os entes federados com baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e educacional, tendo como critérios indicadores o IDH, as taxas de pobreza, o índice de fragilidade educacional na oferta de educação de jovens e adultos (EJA), dentre outros, que permitam indicar os estados, municípios e regiões que mais demandam apoio para o alcance do custo-aluno qualidade (CAQ). Esta regulamentação deve, ainda, prever meios de superação das desigualdades regionais, especialmente por meio da construção de uma política de financiamento ancorada na perspectiva do custo aluno qualidade (CAQ). O CAQ está prescrito na LDB, no PNE, na EC53 e na LEI 11.494. (BRASIL, 2008c, p.11).

Dessa forma, ao consolidar o SNE, se construiria melhores condições para assegurar políticas que visassem a garantia: dos recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social, exclusivamente para instituições públicas; da manutenção e desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação; da universalização da educação básica (nos seus vários níveis e modalidades); de democratização da educação superior, ampliando as redes de instituições educacionais, os recursos humanos devidamente qualificados e o número de vagas; de fortalecimento do caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os sistemas de educação; de implementação da gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições de ensino; de valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos e agentes de apoio) em sua formação básica e continuada, carreira e salário (BRASIL, 2008c, p.11).

Quanto a garantia do direito a inclusão e à diversidade, ao pensar em políticas públicas que concorram para a inclusão, de forma concreta e radical, no contexto descrito, há que se garantir que tais políticas: garantam a todos (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (GLBT), pessoas privadas de liberdade, mulheres, jovens, adultos e idosos), o acesso e a permanência com sucesso à educação de qualidade, tudo articulado às políticas

sociais (BRASIL, 2008c)

Temos ainda outros pontos importantes como a regulamentação da gestão democrática; do sistema nacional de avaliação; do sistema nacional de formação de trabalhadores em educação, dentre outros. Todas essas temáticas tiveram por norte a educação como bem público, e enfatizando o papel do Estado na garantia de educação pública, gratuita e de qualidade para todos, sem prejuízo da prerrogativa de sua oferta pela iniciativa privada.

Essa dinâmica político-pedagógica pôde efetivamente contribuir para a discussão dos programas e ações governamentais, no intuito de consolidar a educação como direito social, - assegurando o respeito à diversidade -, democratizar a gestão, o acesso e garantir a permanência bem sucedida de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras. (BRASIL, 2008c, p.08)

É importante destacar que ao prever uma mobilização nacional, como consequência do processo de construção da Conferência Nacional da Educação, fazia-se necessário que tanto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como o Plano Nacional de Educação (PNE) estivessem organicamente articulados aos acordos e consensos firmados.

O documento final consolidado, tendo por base as deliberações das plenárias da Coneb, trouxe determinações importantes acerca da Formação de Professores e também da EJA.

consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados. (BRASIL, 2008c, p. 17-18).

O Documento Final da Coneb orienta proporcionar formação continuada aos profissionais da educação atuantes na EJA, favorecendo a implementação de uma prática pedagógica pautada nas especificidades dos sujeitos da EJA e uma postura mediadora frente ao processo de ensino e aprendizagem. E, no mesmo sentido, a qualificação de docentes e gestores para atuarem nos cursos de educação profissional, integrada à educação básica, na modalidade de EJA – Pro-EJA. (BRASIL, 2008c)

Outro ponto importante diz respeito ao uso das tecnologias de informação e de comunicação integrado a um conjunto de ações presenciais, bem estruturado como política nacional, de forma a contribuir para democratizar os sistemas de ensino, bem como os processos de organização e gestão das unidades escolares e a oferta da educação básica. Nesse sentido,

num País de dimensões continentais como o Brasil, a contribuição da educação a distância é singular, especialmente para a formação continuada dos profissionais da educação. No entanto, tal dinâmica não pode prescindir de cuidados fundamentais à elaboração de planos de ensino e à adequação da infra-estrutura, ao acompanhamento e avaliação das ações e programas e à formação de professores, objetivando a qualidade do processo e o fortalecimento dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2008c, p.14).

Além disso, destacamos a construção de espaços coletivos para a formação em serviço dos profissionais da educação como uma das tarefas da gestão democrática das escolas, que deverá ser viabilizada em todos os sistemas de ensino.

A gestão democrática, associada ao projeto de escola, de educação e de sociedade, buscando a consolidação da democracia, assenta-se dentre outras coisas, na garantia da formação inicial e continuada do profissional da educação.

Nesse sentido, a regulamentação da gestão democrática deve

propiciar a formação continuada de gestores/as das escolas públicas, bem como, de educadores sobre os planos educacionais, a legislação em vigor e as propostas construídas pela comunidade escolar de base, enfim, garantir a vigência de mecanismos de gestão democrática. (BRASIL, 2008c, p.21).

Além disso, existe a necessidade de aumentar o gasto aluno destinado à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública, para fazer face aos inúmeros desafios, inclusive a formação continuada e adequada dos trabalhadores em educação.

Considerando a diversidade, em consonância com os diversos movimentos sociais, o poder público deveria formular e implantar políticas que viabilizassem a implantação e implementação de política de formação inicial e continuada de profissionais da educação, comprometida com o reconhecimento da diversidade e com a superação das desigualdades constatadas no interior do sistema de ensino, visando à qualidade social da educação. Assim como a implementação de novas formas de organização e gestão, inclusive para aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade, para a educação de jovens e adultos; para as escolas do campo, indígenas, quilombolas, para os povos da floresta, povos e comunidades



tradicionais, para os estudantes com deficiência e/ou altas habilidades/ superdotação, afrodescendentes e para a diversidade de gênero e segmento GLBTTT (BRASIL, 2008c).

Destacamos ainda, um eixo específico sobre a formação e valorização do profissional, se trata do “EIXO V - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL”. De acordo com as orientações da Coneb,

as políticas e programas nacionais destinados a organizar e desenvolver programas de formação continuada, em regime de colaboração entre os entes federados, deverão propiciar a criação de centros de formação de professores nas cidades pólo de cada estado, com a mesma qualidade da formação presencial, geridos de forma tripartite pela universidade (com a participação ativa das faculdades/centros de educação prioritariamente públicos), pelos sistemas de ensino e pelos professores da educação básica. Esses locais devem ser dotados de bibliotecas e equipamentos de informática, permitindo a socialização das experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos, como um caminho promissor para a profissionalização. Com isso, o trabalho a ser ali desenvolvido poderá gerar condições especiais para superar o individualismo e produzir novas relações sociais e culturais na atividade docente, privilegiando o trabalho coletivo e solidário, em sintonia com a realidade social onde está inserido, de modo a transformar as condições atuais da escola pública e da educação na perspectiva das transformações sociais almejadas. (BRASIL, 2008c, p.44).

Sobre a concepção de formação do profissional da educação, a orientação para o desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no campo e na cidade e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Além de se considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora.

A formação dos/as trabalhadores/as em educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. Essa política deve ter como componentes, juntamente com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensada como processo inicial e continuado, como direito dos profissionais da educação e dever do Estado. (BRASIL, 2008c, p. 44).

Destacamos a citação acima como extremamente importante para a formação de professores, pois faz-se necessário que esta seja tratada como política pública, visando a superação de apenas desejo individual de aperfeiçoamento, principalmente quando se trata de formação continuada dos professores. Respeitando dessa forma, além do direito, as condições específicas de trabalho, incluindo o público atendido. Além disso, o documento contempla outro aspecto:

A política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação deve contemplar aspectos estruturais, particularmente, e extinguir paulatinamente, as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de alunos de licenciatura como docentes; e uso complementar de tele-salas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação de trabalhadores/as em educação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como rejeitar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (BRASIL, 2008c, p.44-45).

Deve ser propiciado o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas de análise da prática, para que os profissionais nela se compreendam e compreendam, também, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam.

Dessa forma, o documento ainda orienta, como consequência da política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, a implantação de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação que deveria articular a formação inicial com a formação continuada dos docentes, envolvendo todas as licenciaturas, bem como o papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB), dos centros de faculdades de educação e da Capes.

O documento final da Coneb orienta nesse sentido

transformar os pólos da UAB em centros de formação continuada dos profissionais da educação pela universidade, em parceria com as redes de ensino público, e substituição dos tutores por professores efetivos; deslocamento dos centros de formação para cidades-pólo através de parcerias; e implantação de pólos regionais que promovam processos de formação e acompanhamento constantes aos profissionais da educação no que diz respeito às modalidades e níveis de ensino; [...] investir na formação inicial e continuada dos docentes, pois o aluno aprende quando o professor aprende, ambos aprendem quando pesquisam, dialogam e decodificam a realidade de uma forma crítica. (BRASIL, 2008c, p.50).

No caso da UAB, estados e municípios, de um lado, e universidades públicas, de

outro, deveriam estabelecer acordos de cooperação. Por meio deles, os entes federados manteriam polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados. As universidades públicas, por sua vez, ofereceriam cursos de licenciatura e especialização, especialmente onde não existia oferta de cursos presenciais. Quando instalados os polos previstos, todos os professores poderiam se associar a um centro de formação nas proximidades do trabalho.

A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE “Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior” (BRASIL, 2008c, p.50).

A Capes passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação. Faz toda a diferença o que dispõe a LDB: - “O Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União, devem realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996b) – e o que propõe o PDE: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, inclusive em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2007e). Para dar consequência a essas responsabilidades, a União necessita de uma agência de fomento para a formação de professores da educação básica, inclusive para dar escala a ações já em andamento.

Quanto ao Ensino a Distância (EaD), a legislação vigente estabelece que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Além disso, percebe-se que a LDB referenda a formação continuada, articulada com o ensino a distância, sempre que necessário. Nesse sentido, o Artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios e, supletivamente, o Estado e a União deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Isto porque, o atual sistema de educação formal não consegue, ainda, atender às novas demandas sociais de formação.

A articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, envolvendo as universidades no contexto da implantação de um sistema nacional de

educação, deve visar às políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, inclusive no que se refere à normatização da EAD com qualidade social. Se bem estruturada como política e integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, a formação de professores por meio da modalidade EAD pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação aos que atuam em escolas distantes dos grandes centros. (BRASIL, 2008, p. 51).

A adoção das modalidades de formação, presencial ou por meio do EAD, deve ter por norte pedagógico a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, uma política nacional de formação e valorização de trabalhadores em educação deverá traçar, além de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e funcionários, as condições (se presencial ou a distância) em que cada modalidade a ser desenvolvida.

Nesse sentido, a formação de professores e a qualidade do ensino passou a ser centro de pauta nas políticas educacionais no segundo mandato do governo Lula. Instituiu-se então, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada por meio do Decreto 6.755, de 29/01/2009, e, por meio dele, a elaboração do Plano Nacional de Formação de Professores.

Em 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro, a qual dispunha sobre a Capes e também contribuiu para o surgimento do Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância de Professores para a Educação Básica (Parfor), destinado aos professores que não tinham formação inicial e pós-graduação compatível com sua área, possibilitando cursar tais formações compatíveis, além de formação continuada permanente.

O MEC publicou a Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, com a finalidade de “Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica”. Nessa portaria fica estabelecido que a *Rede* passaria a ser a principal ferramenta de intervenção do ministério no âmbito da formação de professores, tal como se vê no seu primeiro artigo:

Art. 1º A atuação do Ministério da Educação no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica será definida e coordenada pela Rede Nacional de Formação Continuada dos

Profissionais da Educação Básica, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério em atendimento às demandas formuladas nos planos estratégicos de que tratam os arts. 4º, 5º e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (BRASIL, 2009d).

Definiu-se então, a rede como ferramenta de intervenção na formação de professores. Posteriormente, em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por intermédio do Parecer CNE/CEB 7/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010) e da Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010h). Em 2013 essas diretrizes foram atualizadas.

As diretrizes têm por objetivos: sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013b).

Nas diretrizes encontramos um item que trata especificamente da Formação de Professores, inicial e continuada. Há também uma seção destinada a Educação de Jovens e Adultos. Sobre a EJA, o art. 28 apresenta informações importantes:

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

- IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
- V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013b).

Essas orientações são importantes para que os sistemas de ensino possam organizar a oferta dessa modalidade de ensino. Destacamos a orientação de que seja realizada, de forma específica, a formação de professores que atuam na EJA.

Ainda sobre a formação de professores, de modo geral, o capítulo IV destinado exclusivamente para esse assunto define:

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, 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.

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

Art. 57. Entre os princípios definidos para a educação nacional está a valorização do profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental.

§ 1º A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor.

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;

d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

Art. 58. A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Art. 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

a) a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;

b) a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva;

c) a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2013b, p. 78-79).

É possível perceber nas Diretrizes o reconhecimento da importância da formação continuada dos professores, inclusive formação específica para aqueles que atuam especificamente na EJA. Isso pode ser observado pelas seções que contemplam aspectos importantes dessas áreas, assim como os artigos que trazem orientações e definições a serem seguidos pelos órgãos competentes, de forma a assegurar a formação básica comum nacional.

Também em 2010 o MEC, por meio da Capes, implementou o Programa Novos Talentos. Esse Programa teve como objetivo apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica (por exemplo, cursos e oficinas) visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país. As atividades deveriam ocorrer no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interferisse na frequência escolar, valorizando espaços inovadores (dependências de universidades, laboratórios, centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições, inclusive empresas públicas e privadas) (BRASIL, 2014a).

As propostas deveriam aproximar os cursos de graduação e pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da educação básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas, contribuindo para enriquecer a formação dos professores e alunos da educação básica (BRASIL, 2014a).

Ainda em 2010, último ano do segundo mandato do governo Lula, realizou-se a Conferência Nacional de Educação – Conae, tendo como tema a construção de um sistema nacional de educação articulado, envolvendo importantes segmentos da sociedade na

discussão dos rumos da educação brasileira, estabelecendo compromissos.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) reitera a necessidade de regulamentação e explicita os critérios de distribuição de recursos entre os entes federados, considerando as disparidades regionais. Preconiza a garantia de uma política de financiamento baseada no custo aluno/a qualidade, além da aproximação com o setor produtivo. As conclusões emanadas da Conae/2010 indicam, ainda, que o novo Plano Nacional de Educação (PNE) deve articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e fixar meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB). Entretanto, ainda não existe um sistema nacional de educação no país.

Saviani (2008) aponta os obstáculos econômicos, políticos, filosóficos, ideológicos e legais que historicamente impediram a organização de um sistema nacional de educação no Brasil. Visto que, segundo o autor, o sistema é resultado da ação sistematizada, ou seja, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados. Conseqüentemente, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Significa a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera de maneira eficaz no processo de educação do seu povo.

Vale destacar que foram realizadas Conferências Municipais, Estaduais e Nacional de Educação no período anterior a elaboração do projeto de Lei 8035/10 - novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), encaminhado para discussão no Congresso Nacional. Porém, apesar de ressaltada à importância das Conferências Educacionais realizadas, o texto final não traduziu a riqueza do debate e desconsiderou questões importantes deliberadas pela Conae.

O fim da vigência em 2010 do primeiro Plano Nacional de Educação exigia das autoridades a organização de um novo planejamento. Diante das demandas da Conferência Nacional de Educação em 2010, o MEC preparou um plano e enviou ao congresso em 15 de dezembro de 2010, o que seria, inicialmente o PNE 2011 – 2020, porém, esse plano só foi sancionado, sem vetos, em 25 de junho de 2014, por meio da Lei 13.005, que fez entrar em vigor o PNE 2014 – 2024, já no Governo Dilma.

De acordo com dados do site do INEP, o Censo Escolar 2010 aponta que o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada – creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adultos.



Dos 51,5 milhões, 43,9 milhões estudam nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%). Atendem estudantes da educação básica 194.939 estabelecimentos de ensino. No ensino fundamental (da primeira à nona série regular e a educação de jovens e adultos) estavam matriculados 31 milhões de alunos, sendo 16,7 milhões nos anos iniciais e 14,2 milhões nos anos finais. Vale destacar que a educação de jovens e adultos possuía, nesse período, 4.287.234 de matrículas; a educação indígena, 246.793; e nas áreas remanescente de quilombos, 210.485 estudantes matriculados.

Conforme o Plano Nacional de Educação, 30% dos jovens de 15 a 24 anos deveriam estar matriculados nesse nível de ensino, no entanto, essa taxa não passava de 15%.

No âmbito da qualidade da educação básica o Brasil melhorou relativamente. Os resultados do PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), divulgados em dezembro de 2010, mostraram que o país foi o terceiro que mais evoluiu nos últimos 10 anos.

Os programas implementados no Brasil refletem a suposta centralidade dada a formação dos profissionais do magistério. Esta centralidade do professor é levada em consideração nas políticas de formação docente no Brasil, sendo a regulação da formação do professor pela “nova” Capes um dos mecanismos essenciais.

Percebemos a centralidade dada as políticas de formação de professores em EAD com viés da formação aligeirada, flexibilizada e em exercício. Lógica essa, totalmente contrária a concepção de formação historicamente defendida pela a CNTE e Anfope, pois apresentam diferenças na forma como defendem as políticas de formação de professores, por exemplo, a defesa da formação inicial exclusivamente pelas universidades em articulação com os centros e faculdades de educação. Visto que, “se constituem lócus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207).

### **3.2 Sobre as políticas de formação dos profissionais da educação**

Especificamente no campo da formação dos profissionais da educação, os dados educacionais informavam que em 2009 cerca de um terço dos professores brasileiros continuavam não possuindo a formação em nível superior na área de educação, ainda que, como mencionamos a pouco, esse tema estivesse presente em programas intersetoriais como o Pro-jovem, assim como com a implementação do Fundeb, nas discussões da Coneb e da Conae, no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* e no PAR. Mas, esse campo

recebeu no segundo mandato do governo Lula um tratamento mais direto por meio de várias políticas, programas e ações que foram implementados.

Neste sentido, com a promulgação da Lei nº 11.502/2007, a Capes ganha outras atribuições, que podem ser entendidas com a nova redação dos artigos 2º e 6º da Lei nº 8.405 de 1992, os quais diversificou a estrutura organizacional da Capes, assim como suas competências. De acordo com a atual redação do artigo 2º “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007e).

A partir de então, a Capes assume a função de atuar também na formação docente da educação básica, com o objetivo de fomentar e induzir a formação inicial e continuada e a valorização dos profissionais do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Desta forma, o parágrafo 2º do artigo 1º estabelece que a Capes deve buscar fomentar convênios para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal, de forma que a formação inicial aconteça, preferencialmente por meio do ensino presencial e a formação continuada utilize de recursos e tecnologias da educação à distância.

A estrutura organizacional da Capes também sofreu alterações, de acordo com o artigo 6º, passando a ser constituída por dois conselhos: Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, anteriormente havia o Conselho Superior, a Diretoria e o Conselho Técnico Científico.

Buscando atender às novas atribuições, sob a regulamentação da Portaria nº 609 de 20 de maio de 2008, criou-se a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação à Distância (DED).

Assim, a Capes, por meio da Diretoria de Educação Básica e do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, estabeleceu por meio do Decreto nº 6.755/2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de instituir diretrizes de longo prazo para a formação de professores em serviço. Em consonância com os objetivos definidos nesse Decreto ficou previsto nesse mesmo ato regulador a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, os quais deveriam seguir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme apresentado em seu artigo 4º.

O parágrafo 1º do artigo 4º do Decreto 6.755/2009 define como será a constituição desses Fóruns:

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - Uncme; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver. (BRASIL, 2009b).

Sendo assim, ficou determinado que o fórum deveria acontecer, no mínimo, semestralmente, em sessões ordinárias, presididas pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, com o objetivo de acompanhar a execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, além de realizar constantes revisões.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituída dois anos após a implantação do PDE. Esse decreto (6.755/2009) traz, em seu Artigo 1º, que sua finalidade é organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Um dos princípios preconizados no Artigo 2º é a instituição de uma política pública de Estado para a formação e a garantia do direito à educação.

Neste sentido, observamos certa preocupação em relação, não só a formação continuada dos profissionais da educação básica, mas uma formação continuada que mantenha um padrão de qualidade, pautada na articulação entre teoria e prática e regida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para dar operacionalidade à essa Política foi instituído o Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores, em 30 de junho de 2009 por meio da Portaria Normativa nº 9/2009, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), se trata de uma política de formação de professores em serviço.

O Parfor faz parte das estratégias criadas no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica para enfrentar o problema da existência de um significativo percentual de professores que atuavam sem a devida formação. Sendo assim, seu objetivo principal era de qualificar os professores das séries iniciais e incentivar a segunda licenciatura para os professores que atuavam em outras disciplinas, sem a formação adequada.

Segundo dados do site da Capes (s/p), os objetivos do Parfor são

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede.
- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;
- Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas. (BRASIL, 2010c)

Ou seja, o Parfor foi criado com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura, de aperfeiçoamento e de especialização.

O programa viabilizava a formação universitária do docente para todas as etapas do ensino básico. De 2009 a 2016 foram matriculados 94.727 pessoas, em 2.903 turmas. Para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores deveriam: ter sido cadastrado seu currículo na Plataforma Freire; ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire; ter sua solicitação deferida pela secretaria de educação à qual está vinculado; comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado (BRASIL, 2010c).

Desta forma, os módulos do programa eram organizados de forma a promover uma discussão crítica acerca do cotidiano escolar e sua complexidade, objetivando transformar a

prática pedagógica de professores em exercício.

Ao considerarmos a educação de jovens e adultos, observamos que, os objetivos para os quais o programa foi criado contribuíram de forma significativa para a formação dos docentes que atuavam nesta etapa da educação básica, visto que a educação de jovens e adultos possui um histórico marcado por práticas descontextualizadas do cotidiano dos alunos. Porém, medidas como essa, possibilitam melhorias da prática docente com formação específica na área de atuação, possibilitando qualidade para esses estudantes que já enfrentam outras dificuldades por não estarem estudando na idade considerada correta.

Na medida em que faz frente à demanda dos professores que atuam sem a formação adequada, o Parfor se torna uma iniciativa extremamente relevante, pois o governo possibilita medidas para suprir tal carência. Sua implementação se deu, principalmente, através da UAB, uma vez que a maioria das vagas ofertadas se deu por meio dos novos editais lançados pela Capes no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Avaliamos que o Decreto 6.755/2009, em certa medida, contribuiu para a organização das políticas sociais de forma mais democrática, buscando assegurar uma formação continuada que assegure os direitos das crianças, jovens, adultos, quilombolas, da população do campo, indígenas, das pessoas com necessidades especiais, enfim, uma formação continuada que possibilite o docente atuar em todos os espaços e com todos os públicos.

Desta forma, o decreto coloca em evidência o papel da União, dos Estados e Municípios na garantia da formação continuada dos profissionais da educação básica e chama a atenção para a articulação entre formação inicial e continuada, atribuindo às universidades um papel fundamental para assegurar a qualidade da prática desses docentes.

A partir de então, as instituições de formação docente passam a ter uma referência normativa em que afirma a escola como espaço de estudo, partindo do contexto real vivenciado nas escolas públicas para definir práticas significativas a fim de que os estudantes dos cursos de formação possam iniciar sua carreira com uma visão o mais próximo possível da realidade e a partir disso, consigam desenvolver um trabalho que possibilite a melhoria da educação básica.

Outra ação implementada no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Inicialmente essa implementação se deu por meio de uma chamada pública que visava proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura,

uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Em seguida esse Programa veio a ser regulamentado pelo Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010, tendo como objetivos:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010d)

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos deveriam promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar com vistas a estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Há o acompanhamento de um professor da escola e um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa (BRASIL, 2010d).

Também em 2009, no contexto de definição dos marcos regulatórios em torno de uma Política Nacional de Formação, tal como vinha sendo delineado a partir do Decreto nº 6.755/2009, o MEC publicou a Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, com o objetivo de redimensionar e definir novas bases para a organização da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. O artigo 1º define:

Art. 1º A atuação do Ministério da Educação no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica será definida e coordenada pela Rede Nacional de Formação Continuada dos

Profissionais da Educação Básica, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério em atendimento às demandas formuladas nos planos estratégicos de que tratam os arts. 4º, 5º e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. (BRASIL, 2009d).

Os dois parágrafos desse primeiro artigo complementam

§ 1º Para cumprir seus objetivos a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica será responsável pela articulação das ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, em suas diferentes Secretarias, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 2º A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica deverá atuar ainda em articulação com os sistemas públicos de ensino, por meio de seus respectivos Centros de Formação ou órgão similar. (BRASIL, 2009d).

O segundo artigo define que participam da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica as instituições públicas de ensino superior, as instituições de ensino superior comunitárias e sem fins lucrativos e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desenvolvem ações de formação continuada dos profissionais do magistério na educação básica apoiadas pelo MEC, por meio de suas respectivas Secretarias, ou por suas autarquias vinculadas. Além disso, o Parágrafo Único apresenta que as instituições participantes da Rede constituirão, cada uma delas em seu âmbito, “instância responsável por assegurar a articulação, coordenação, indução e organização de projetos e ações de formação continuada dos profissionais da educação básica” (BRASIL, 2009d).

Define também uma outra importante instância para a gestão dessa política, o Comitê Gestor, com a finalidade de acompanhar, avaliar e assessorar o funcionamento da Rede. O parágrafo 1º define sua composição:

§ 1º O Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica terá a seguinte composição:

I - seis representantes do MEC, sendo um representante de cada uma das seguintes Secretarias:

- a) Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC;
- b) Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC;
- c) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC;
- d) Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC;
- e) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec/MEC;
- f) Secretaria de Educação Superior - Sesu/MEC;

- II - um representante da Capes;
- III - um representante do FNDE;
- IV - um representante indicado pelas IES participantes da Rede
- V - um representante do Consed;
- VI - um representante da Undime. (BRASIL, 2009d).

Na definição das atribuições do Comitê Gestor para implementação da Política Nacional de Formação, percebe-se que o escopo de sua atuação alcançará um leque bastante amplo, conforme é possível ver no artigo 4º:

Art. 4º O Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais de Educação Básica terá as seguintes atribuições:

- I - analisar e aprovar os planos estratégicos de que tratam os Arts. 4º, 5º e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 ;
- II - propor diretrizes para a atuação do Ministério da Educação e suas autarquias vinculadas no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido;
- III - subsidiar as decisões do Ministério da Educação e suas autarquias vinculadas sobre pedidos de apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação continuada;
- IV - elaborar as diretrizes gerais para acompanhamento e avaliação das ações da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica;
- V - elaborar as diretrizes gerais e os critérios para seleção dos projetos de formação continuada, propondo inclusive, quando for o caso, as áreas de formação a serem desenvolvidas pelas instituições da Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;
- VI - promover encontros e/ou seminários da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica;
- VII - prestar, quando necessário, assistência técnica às instituições ou aos sistemas de ensino durante a execução dos programas de formação e de pesquisa constantes nos planos de trabalho;
- VIII - fornecer aos interessados as orientações pertinentes a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica;
- IX - outras atribuições definidas em regulamentação própria. (BRASIL, 2009d)

Destacamos a relação com as demais instâncias de elaboração das ações de formação, que deveriam estar submetidas à aprovação do comitê. Por fim, de acordo com o artigo 5º, o MEC, a Capes e o FNDE deveriam definir em instrumentos próprios e em consonância com os projetos e ações a serem implementados, as formas de atuação e atribuições com vistas a assegurar o pleno funcionamento da Rede Nacional de Formação dos Profissionais da



## Educação Básica.

Em 2010, sem revogar o decreto nº 6.755/2009, foi publicado mais um documento referente à Política Nacional de Formação Docente – o Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010, o qual apresenta o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, o Pro-Funcionário.

O objetivo do Pro-Funcionário era promover a formação técnica, em nível médio, de servidores efetivos que já atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, nas seguintes habilitações: Secretaria Escolar; Alimentação Escolar; Infraestrutura Escolar; Multimeios Didáticos; Biblioteconomia e Orientação Comunitária.

Art. 7º O Pro-Funcionário será gerenciado por conselho gestor, a ser instituído no âmbito do Ministério da Educação, em ato do Ministro de Estado.

§ 1º O conselho gestor de que trata o *caput* será integrado por representantes dos seguintes órgãos do Ministério da Educação:

- I -Secretaria de Educação Básica, que o coordenará;
- II -Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e
- III-Secretaria de Educação a Distância.

§ 2º Será assegurada ainda a participação no conselho gestor de representantes das seguintes entidades:

- I - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime;
- II - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;
- III - Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed; e
- IV - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif.

§ 3º Caberá à Secretaria de Educação Básica fornecer apoio técnico e administrativo ao funcionamento do conselho gestor. (BRASIL, 2010e).

Neste sentido, a formação abrangeria não só os que atuavam no magistério, mas todos os profissionais que atuavam na educação escolar, mais uma vez, um Programa em colaboração entre os entes federados, o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino.

Ainda que se reconheça que iniciativas quanto à formação docente no Brasil, embora de forma bastante tímida, já vinham sendo ressaltadas desde a promulgação da LDB n. 9.394/1996, foi “no governo Lula que se vivenciou seu apogeu” (FLORENCIO; FIALHO ; ALMEIDA, 2017, p. 310). Como se observa, no segundo mandato do governo de Lula da Silva à frente da Presidência da República o desenvolvimento de algumas ações iniciadas no período anterior teve continuidade, porém redimensionando e redirecionando essas ações, ao mesmo tempo em que novos programas eram definidos e encaminhados. A política de formação de professores foi aclamada como uma das principais ações desse governo e

atrelada à melhoria da qualidade do ensino.

O Decreto<sup>o</sup> 6.755/2009 coloca em evidência, ainda, o papel das instituições formadoras e seus projetos formativos, que deveriam garantir a qualidade da formação por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre formação inicial e continuada. Assim como as propostas que vinham sendo desenvolvidas em ações como o Pibid e a Renafor, cada vez mais se buscava uma articulação entre formação inicial e formação continuada, o que, por sua vez, exigia a aproximação entre instituições formadoras e redes de ensino. Nesse contexto, buscava-se uma perspectiva de profissionalização que tivesse na escola o *locus* privilegiado para o desenvolvimento tanto do docente quanto dos estudantes das licenciaturas, que devem compreender o papel das escolas em sua formação.

Como aponta Aguiar (2010), esse governo buscou concretizar as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010), ao lado, sem dúvida, do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), no qual se contabilizava a ampliação de Universidades Federais e a criação dos Institutos Federais de Ensino Superior, em um processo de interiorização do Ensino Superior.

Em boa medida, essas perspectivas afirmadas nas políticas de formação continuada dos profissionais da educação viriam a ter continuidade nos governos de Dilma Rousseff. Avancemos em nossas análises.

#### **4 GOVERNOS DILMA ROUSSEFF E A CONTINUIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA EJA**

As políticas de educação levadas à cabo nos governos de Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), tanto aquelas que foram reorganizadas a partir da herança deixada pelos governos FHC, quanto aquelas inauguradas posteriormente, tinham, na eleição de Dilma Rousseff para a Presidência da República no ano de 2010, a perspectiva de sua continuidade e consolidação. E importantes movimentos foram realizados nesse sentido.

Todavia, em 2016, com o impeachment da Presidente Dilma esse processo viria ser interrompido. A presente seção se dedicará a demarcar os caminhos percorridos pelas políticas de educação e pelas políticas de formação de professores durante o período de governo de Dilma Rousseff à frente da Presidência da República, de modo a situar, historicamente, contornos dessas políticas.

##### **4.1 O governo Dilma e a educação**

A política educacional do governo de Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade ao projeto desenvolvido pelo governo Lula, ambos do PT. O lema da campanha de governo era “PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO”, visto que os partidos reunidos para integrar a coligação pretendiam continuar as mudanças que vinham ocorrendo no Brasil desde 2003.

Consta no Plano de Governo, como compromisso 7, a garantia da educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento. O governo Dilma prometeu expandir e melhorar o ensino público e cuidar da educação da pré-escola à pós-graduação, dando continuidade à ampliação e à qualificação da educação superior. Com foco, especialmente nos jovens e no acesso à escola de qualidade, combinando ensino e capacitação para o trabalho.

Em 2011, através do Decreto 7.480 houve uma alteração na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual se “acrescentou” o eixo da inclusão, passando agora a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi (BRASIL, 2011a). Posteriormente, esse decreto foi revogado, passando vigorar o decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, com discretas alterações na composição da recém-criada Secadi.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em

articulação com os sistemas de ensino implementava políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi era contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2011a).

Nesse período, no que se refere à formação de professores, houve alterações importantes na LDB de 1996, com mudanças promovidas no art. 62 da LDB e a inclusão do artigo 62-A, por meio da Lei nº 12.796/2013 como sintetiza o quadro a seguir:

**Quadro 3 - Síntese comparativa das alterações na LDB sobre a formação de professores - 1996-2009-2013**

1996	2009	2013
<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p> <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (incluídos, pela Lei nº 12.056 de 2009)</p>	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.</p> <p>[...]</p> <p>§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.</p> <p>§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na</p>

		<p>educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.</p> <p>§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.</p> <p>§ 7º (VETADO).</p> <p>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.</p> <p>Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020) referenciado no documento LDB 9394/1996.

Apenas o artigo 62 foi alterado, a alteração foi que o ensino fundamental passou de quatro para cinco anos, foram incluídos três parágrafos, onde se ressalta o regime de colaboração e a utilização de mecanismos de educação à distância e também foram acrescentados o artigo “62-A” e um “Parágrafo único”.

Nesse contexto, o país vinha passando por um período de recessão financeira, crise esta que no governo anterior (Governo Lula) havia sido amenizados por medidas como: a políticas de distribuição de renda; o estímulo a inclusão de pessoas no mercado consumidor; a

maior circulação de mercadorias; e a facilidade de acesso ao crédito.

No governo Dilma os efeitos foram sentidos mais fortemente, visto que houve elevação da taxa de desemprego e baixo desenvolvimento econômico. Fez-se necessário a adoção de medidas de caráter protecionista da economia nacional, à adoção de políticas de incentivo fiscal, estímulo a empresas privadas, propagação da cultura do empreendedorismo e o estímulo à formalização da situação de trabalhadores que se encontravam em setores informais.

Visto essa situação, o governo criou a política de educação profissional, foi lançado o Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego). A criação desse programa possibilitava aos jovens estudantes da rede pública de ensino uma formação técnica e profissional que poderia os inserir no mercado de trabalho. O programa incluiu também cursos de gestão de microempreendedores individuais e pequenos empresários. Nesse período de crise, o programa significava uma oportunidade de resolver um problema da formação profissional para o mercado de trabalho. A educação dessa forma, era vista como investimento e fator de ascensão social e desenvolvimento econômico, contava com incentivos do poder público e investimento de empresas privadas.

A Presidente esclareceu os objetivos do Pronatec em seu discurso de lançamento do programa:

O sistema de capacitação profissional brasileiro já não corresponde às necessidades do país e às dimensões de nossa economia. Ele é fruto de um outro período do desenvolvimento econômico do nosso país. Por isso, ele se tornou um desafio. Um desafio à nossa capacidade de crescimento e, por isso mesmo, tem de ser enfrentado de maneira direta e muito articulada. Nesse sentido, eu lanço hoje aqui o Pronatec, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego. Por um lado, o Pronatec, ele vai democratizar, como o Fernando Haddad, ministro da Educação, mostrou, a oferta de cursos de educação profissional de nível médio. [...]. Se nós quisermos nos transformar em um país que agrega valor, nós temos de focar na qualidade do nosso trabalhador, seja ele trabalhador com ensino técnico regular derivado das escolas de ensino médio, seja ele um profissional capacitado nos institutos federais de educação tecnológica, seja ele fruto das universidades ou, pura e simplesmente, formado na vida diária do trabalho. Por isso, nós vamos ampliar a rede de escolas técnicas do governo federal, continuar ampliando aquilo que o presidente Lula, com muito orgulho, dizia: que nós tínhamos conseguido, em oito anos, fazer mais do que ao longo de 100 anos. Nós vamos, além disso, financiar a expansão da rede dos serviços nacionais de aprendizado do Sistema —SI, integrado pelo Senai, Senac, Senap, Senar e Sescop. Vamos conceder bolsas-formação para jovens

estudantes e trabalhadores, certos de que é importante dar também iniciativa ao trabalhador ou ao estudante que precisa de ensino técnico, fazendo com que ele escolha a escola de sua preferência. Necessariamente, escolas devidamente cadastradas e de qualidade. Vamos ampliar o financiamento, o Fies<sup>7</sup>, que passará a beneficiar também os estudantes da educação profissional e tecnológica. Haverá também integração entre o Pronatec e o Bolsa Família, basicamente, assegurando às pessoas que recebem Bolsa Família, às mulheres e homens deste país que recebem Bolsa Família, a oportunidade de uma formação profissional, de uma capacitação profissional. O Pronatec vai, portanto, ser um fator de organização da oferta de formação e capacitação profissional para todos os brasileiros e brasileiras. Esse programa, ele vai além da esfera do ensino médio e inclui diferentes vertentes de aprimoramento dos trabalhadores ativos e de articulação com o mercado de trabalho. Ele fará, e é o que nós queremos, pelo ensino médio, o que o Prouni fez e vem fazendo pela educação superior. Além dos estudantes, o Pronatec beneficiará diretamente os trabalhadores. Falo dos homens e das mulheres que começaram a trabalhar desde muito cedo; falo de homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de se qualificar; e falo também daqueles que hoje, com o avanço das técnicas e do desenvolvimento de nosso país, precisam urgentemente de se requalificar. Faço hoje este lançamento para homenagear todas as trabalhadoras e trabalhadores do nosso país, nas vésperas do 1º de maio, Dia do Trabalhador, quando vamos nos reunir para festejar nossas vitórias e fortalecer ainda mais o ânimo de lutar por um Brasil cada vez melhor. (ROUSSEFF, 2011, p. 2-3)

O Pronatec, portanto, foi criado pelo Governo Federal por meio da Lei nº 12.513, em 26 de outubro de 2011, tendo como objetivo ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Surge, dessa

---

<sup>7</sup>O Fundo de Financiamento Estudantil(Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Em 2010, o FIES passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano.

A partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do Fies passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no ao cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal.

forma, como programa instituído mediante política pública de Educação Profissional que visava desenvolver um conjunto de ações para promover o acesso ao Ensino Técnico e ao emprego. Destacamos os objetivos do programa:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013). (BRASIL, 2011f).

De tal maneira, esse Programa se propunha atender prioritariamente: estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudante que tivessem cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011f).

Para atender ao público, o Programa ofertava cursos na modalidade técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada (FIC). O Pronatec procurava desenvolver um conjunto de ações amplas que visavam a promover o acesso ao Ensino Técnico concomitante à expansão da oferta de Educação Profissional, com vistas a preparar mão de obra para o mercado de trabalho que, ideologicamente, transfere para a esfera educacional a condição de conseguir emprego do sujeito, pressupondo que a Educação é um importante instrumento de acesso ao mercado de trabalho.

Em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Pronatec ofertava cursos na modalidade concomitante, em que o aluno cursava o Ensino Médio, permitindo o aluno se matricular em um curso na instituição de ensino onde estuda ou em outra, porém, com matrícula específica. Também era ofertado na modalidade subsequente para alunos que já tivessem concluído o Ensino Médio. Na modalidade FIC, o aluno não precisava ter concluído o Ensino Fundamental, pois os cursos eram de curta duração, se configurando portanto, como capacitação profissional, que acontecia de forma mais aligeirada (NASCIMENTO, 2016).

O programa se tratando de uma política de acesso ao emprego, se vinculava também a



pessoas que tinham ficado desempregadas e estivessem recebendo o benefício do seguro-desemprego,

uma vez que a União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com carga mínima de 160 horas. Ademais, o benefício pode ser cancelado se o trabalhador se recusar a aceitar outro emprego condizente com sua qualificação registrada ou declarada e com sua remuneração anterior. (NASCIMENTO, 2016, p.).

Como desdobramento do Pronatec, foi regulamentada, em 2012, a extensão do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) a cursos técnicos e a cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), para a qual já havia previsão legal desde 2010.

Duas linhas de financiamento foram criadas e incorporadas ao Pronatec. Uma delas, convencionou-se chamar de Fies Empresa, a linha para as empresas financiarem cursos FIC de seus colaboradores. E a segunda, nomeada Fies Técnico, a linha para o próprio trabalhador obter financiamento para seu curso técnico ou FIC. Um possível e promissor caminho de reforma do Fies Técnico e do Fies Empresa envolve o formato que a literatura econômica chama de contratos de capital humano: estudantes têm seus estudos financiados por algum ente privado em troca de um percentual fixo de sua renda futura por determinado período de tempo.

De 2011 a 2014, efetivou-se oito milhões de matrículas de formação inicial e continuada para trabalhadores e jovens em situação de vulnerabilidade social, incluindo o público do seguro desemprego, e cursos na modalidade técnica integrada e concomitante para o público que estivesse cursando o ensino regular na rede pública de ensino (PROGRAMA DE GOVERNO DILMA, 2014). Além disso, se tornou bandeira da campanha eleitoral do Governo Dilma, em 2014, para o segundo mandato, campanha que prometia realizar a segunda etapa do Programa.

O mencionado Programa é organizado em eixos tecnológicos que constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>8</sup> (BRASIL, 2014c), norteado por treze eixos com diversos cursos que compõem cada um, tanto na modalidade de Formação Inicial e

---

<sup>8</sup>O CNCT, instituído pela [Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008](#), é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais, sendo que já está em sua 3ª edição, conforme preconizado disposto pela Resolução CNE/CEB nº 01/2014. O documento apresenta 227 cursos, agrupados em 13 (treze) eixos tecnológicos.

Continuada para Jovens e Trabalhadores, como cursos técnicos para estudantes do Ensino Médio. Estes eixos eram organizados e agrupados por áreas de interesse e compunham um currículo que contemplava objetivos em comum destinados a uma determinada área do conhecimento. A organização curricular dos cursos do Pronatec propunha atender a demanda do mundo do trabalho e possibilitar que o profissional desenvolvesse habilidades que lhe proporcionasse se adequar às transformações da sociabilidade do capital (NASCIMENTO, 2016)

Quanto a carga horária dos cursos, eram diferenciadas, visto que para aqueles destinados à bolsa-formação trabalhador, que correspondiam aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a carga horária era de 160 a 200 horas e para os cursos de bolsa-formação estudante, que eram os cursos técnicos para estudantes que estivessem cursando o Ensino Médio, compreendia uma carga horária de 800 horas.

O Pro-EJA foi integrado às ações do Pronatec, em 2013. O Decreto nº [5.840](#), de 13 de julho de 2006, incluiu a EJA na oferta de cursos técnicos profissionalizante por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Pro-EJA). Tratava-se de um programa da Setec/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica).

De acordo com o § 1º do referido decreto, o Pro-EJA abrangia os seguintes cursos e programas de educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores; e educação profissional técnica de nível médio.

A oferta desses cursos era constituída das seguintes modalidades na Rede Federal: Ensino Fundamental (EJA) com qualificação profissional, Ensino Médio (EJA) com qualificação profissional e Ensino Médio (EJA) com Educação Profissional Técnica.

O Pro-EJA Formação Inicial e Continuada (FIC) era realizado com os estudantes da EJA que estivessem cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária dos cursos Proeja FIC era de 1400, sendo 1200 da EJA e 200h da Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2006c).

O Pro-EJA Técnico era realizado com os estudantes da EJA que estavam cursando apenas o Ensino Médio. A carga horária dos cursos Proeja Técnico era de 2400h, sendo 1200h da EJA e 1200h da parte técnica, totalizando 2400h. O Pro-EJA Técnico seguia as regulamentações específicas de oferta de cursos Técnicos.

Desde sua implantação, em 2005, até 2012, foram contabilizadas mais de 30 mil

matrículas em cursos do Pro-EJA nas instituições de ensino da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para estimular uma ampliação das matrículas na rede federal, bem como a implantação dos cursos nas redes estaduais, é importante ressaltar que o Pro-EJA foi integrado às ações do Pronatec, em 2013.

A Resolução CNE/CEB nº 02, de 2010, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, editada pelo Conselho Nacional de Educação. Em seguida, a [LEP](#) foi alterada pela Lei nº 12.433/2011, que trata da remição da pena pelo estudo, assegurando a redução de “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias.

A lei previa que os estabelecimentos prisionais fossem equipados com biblioteca, conforme o disposto em seu art. 21: “Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.” Destacam-se ainda, os dispositivos que tratam da Remição da Pena, dentre os quais:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação. (BRASIL, 2011c).

Diante desse cenário, o governo federal instituiu o Decreto Nº 7.626 de 24/11/2011,

que estabeleceu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, assegurando assistência da União aos estados para o alinhamento às suas diretrizes. Em seu art. 1º esclarecia sua finalidade, que seria a de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais; no art. 2º ficou definido que “O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior”. Uma de suas metas, conforme exposto no art. 4º, é a universalização da alfabetização e a ampliação da educação no sistema prisional (BRASIL, 2011b).

O Plano Nacional de Educação é outro aspecto desse período que merece destaque. Tendo em vista o fim da vigência do primeiro em 2010 e a exigência das autoridades a organização de um novo planejamento. Diante das demandas da Conferência Nacional de Educação em 2010, o MEC preparou um plano e enviou ao congresso em 15 de dezembro de 2010, o que seria, inicialmente o PNE 2011 – 2020, porém, esse plano só foi sancionado, sem vetos, em 25 de junho de 2014, já no Governo Dilma, por meio da Lei 13.005, que fez entrar em vigor o PNE 2014 – 2024.

Em relação ao PNE (2014-2024) por meio da promulgação da Lei nº 13.005/2014, no que tange a formação e valorização de professores da educação básica, localizamos discussões em quatro metas: 15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores), 17 (Valorização do Professor), 18 (Plano de Carreira Docente).

A meta 16 propõe formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir a todos os profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Essa meta é amparada por 6 estratégias que evidenciam, em suma, regime de colaboração entre os entes federativos ressaltando que essa formação deveria acontecer em instituições públicas. Isso fica evidente já na estratégia 16.1, em que visa

realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2014b).

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, as metas desse novo PNE continuaram no sentido de acabar com o analfabetismo. A meta 10 estabelece que 25% das matrículas da EJA fossem oferecidas integradas à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A meta 10.7 faz referência à produção de material didático, elaboração de currículos e metodologias adequadas para a educação de jovens e adultos, bem como formação continuada para os professores da rede pública que atuavam nesta modalidade de educação.

Como este novo Plano Nacional de Educação está voltado para a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional a meta 10.9 estabelece:

Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico, que contribuam para garantir o acesso, a permanência e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional. (BRASIL, 2014b).

Com a aprovação do PNE 2014 – 2024, iniciou-se uma fase de busca pela maior organicidade para educação nacional, a meta 15 especifica a necessidade de uma nova estruturação para a Política Nacional de Formação de Professores, objetivando, em colaboração com a União, Estados e Municípios organizar e efetivar a formação dos profissionais da educação.

A partir dessas discussões sobre a importância da formação, o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral de Formação de Professores com vistas a desenvolver estudos sobre esse tema. Essa Comissão era composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica.

Em 2014, a Comissão aprofundou os estudos sobre as práticas curriculares e as normas gerais em vigor nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério em relação à profissionalização, entendendo, assim, a necessidade de discutir e propor novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Após várias reuniões, discussões e estudos, no dia 1º de julho de 2015, por meio da Resolução nº 2 foi instituída 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 formação continuada.

Essas diretrizes apontam a necessidade de articulação entre as instituições de educação superior e educação básica e a maior organicidade dos projetos formativos, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à formação Docente em regime de cooperação e colaboração.

Dourado (2015) ressalta que:

Segundo as novas DCNs a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (DOURADO, 2015, p. 312).

Desta forma, o objetivo principal das Diretrizes Curriculares Nacionais é a valorização dos profissionais do magistério, buscando atribuir sentido à sua formação, por meio da articulação entre instituições de educação superior e instituições de educação básica e minimização da dicotomia entre teoria e prática.

Segundo Dourado (2015), para atingir esses objetivos seria necessário algumas ações como “instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação” (p. 316).

O Governo Dilma deu continuidade a várias ações voltadas também para expansão das universidades públicas, ampliação das matrículas; aumento de verbas para estimular as pesquisas e fortalecer a pós-graduação; expansão do ProUni, permitindo a mais estudantes de baixa renda ingressarem na Universidade; ampliação do projeto de construção das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET). Além de revisão do piso nacional para professores e os programas nacionais de capacitação de docentes que permitiriam a cooperação da União com estados e municípios para alcançar padrões educacionais de qualidade em todos os níveis.

O reconhecimento do direito à cidadania embasou a questão da democratização do acesso à educação. Conforme consta no Plano de Governo (2014), para esse novo mandato, houve a ampliação do orçamento federal no setor educacional, passando de R\$ 18 bilhões, em 2002, para R\$ 112 bilhões, em 2014, um crescimento real de 223%.

O Plano de Governo anunciado para o segundo mandato de Dilma Rouseff destacava em seu slogan “Mais Mudanças, Mais Futuro” (2014) e afirmava:

No novo Brasil que estamos construindo desde 2003, a democratização do acesso à educação de qualidade tem uma dupla função. Por um lado, permite

moldar uma nação democrática e soberana, fundada na disseminação do conhecimento e da cidadania, o que deve assegurar a perenidade da erradicação da miséria e da pobreza. e, por outro, permite preparar o país para o grande desafio de fundar seu crescimento na criação de tecnologia e na inovação, ou seja, privilegiando a formação educacional e científica e, portanto, a economia do conhecimento. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2014, p. 19).

Dessa forma, o ciclo de desenvolvimento proposto para o segundo mandato, se estendia para a educação, setor que aguardava pela transformação da qualidade do ensino, após um período prolongado de democratização do acesso a todos os níveis de ensino, inclusive o técnico e o universitário.

De acordo com seu plano de governo, a proposta de investir fortemente na qualidade da educação e, ao mesmo tempo, ampliar cada vez mais o acesso ao ensino, em todos os níveis, manteria esse setor da vida pública como o responsável pelo êxito das metas de várias outras áreas da administração pública.

Vai dar solidez à posição social dos brasileiros que subiram na escala social e estão hoje em posição melhor que a de origem. Continuará a dar chances de ascensão àqueles que ainda permanecem pobres e vai garantir mão de obra na quantidade e qualidade necessárias para sustentar o crescimento do país. Cada vez mais, deverá ser ampliada a produção da Ciência, da Tecnologia e da Inovação, necessárias para que o Brasil ingresse efetivamente numa sociedade do conhecimento. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2014, p. 29).

Com vistas a essa importante transformação na realidade educacional brasileira, o governo Dilma, tomou a iniciativa de destinar os recursos originários da exploração do petróleo, no pré e no pós-sal, para as ações dessa área, destinando 75% dos royalties do petróleo e 50% dos excedentes em óleo do pré-sal.

Somados ao orçamento da educação, que teve considerável aumento em doze anos, os recursos provenientes da comercialização do petróleo oriundo do pré-sal tornariam realidade o Plano Nacional de Educação (PNE), que o governo Dilma aprovou sem vetos. (PROGRAMA DE GOVERNO, 2014, p.29).

Havia diversas propostas e promessas para o segundo mandato de Dilma Rousseff (2015-2020) porém não foi possível concluí-lo devido ao impeachment que sofreu em agosto de 2016.

## 4.2 Caminhando nas trilhas abertas das políticas de formação de professores

No campo específico da formação dos profissionais da educação, alguns novos programas foram implementados, ao mesmo tempo em que se deu continuidade à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Em 2011, a Portaria 1.129/2009 foi revogada e foi publicada uma nova portaria sobre a Renafor, a Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que “Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”. De início, percebe-se, no título, uma alteração em relação à portaria anterior (Portaria nº 1.129/2009), a qual fazia referência aos Profissionais da Educação Básica. Agora, porém, a Portaria nº 1.328/2011 restringe seu alcance aos Profissionais do Magistério da Educação Básica. O acréscimo, nessa segunda portaria, é do adjetivo Pública, ficando a portaria anterior revogada.

A Renafor, na perspectiva configurada na portaria de 2011, foi instituída agora como uma ferramenta de apoio do MEC às ações de formação que seriam definidas no âmbito dos Fóruns Estaduais, criados pelo Decreto nº 6.755/2009. (AMARAL, 2018)

Mantêm-se, nessa nova portaria, as mesmas instituições participantes, conforme se vê:

Art. 1º Instituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Parágrafo único - A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão à Rede. (BRASIL, 2011d).

Um elemento que não estava contemplado de forma explícita anteriormente é a necessidade de um “termo de adesão”, previsto no parágrafo único descrito acima, para ser apresentado pelas Instituições de Ensino Superior e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.



Outro aspecto importante a se destacar é que o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituído pela Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011, tinha como finalidade formular, coordenar e avaliar as ações e programas do Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme art. 2º. O art. 4º apresenta:

O ingresso na Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica poderá ser solicitado a qualquer tempo por qualquer IES e IF entre as descritas no parágrafo único do artigo 1º, mediante apresentação do respectivo termo de adesão ao Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, respeitados o cronograma anual de planejamento da formação e o exercício fiscal correspondente. (BRASIL, 2011d).

Como se pode ver nesse artigo, a figura de um Comitê Gestor permanece, porém, diferentemente da portaria anterior, a regulamentação, constituição e composição desse comitê foram definidas em um outro instrumento normativo, que já havia sido publicado há pouco mais de um mês. Trata-se da Portaria citada, a nº 1.087, de 10 de agosto de 2011, que “Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais”.

Na nova portaria, é mantida também a atuação articulada da rede de formação com os sistemas de ensino, mas, dessa vez apresentava de forma mais explícita, a integração dos fóruns estaduais nesse processo de articulação.

O financiamento da Renafor, na nova portaria, estava apresentado de forma mais detalhada:

Art. 5º O MEC proverá apoio financeiro às ações no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em consonância com os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

§ 1º Às IES Federais e aos IFs o MEC destinará recursos orçamentários específicos, alocados na matriz orçamentária de cada Instituição.

§ 2º As IES estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos serão apoiadas por meio de convênios, firmados junto ao FNDE.

Art. 6º O MEC apoiará, também, as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica ofertadas ao amparo desta Portaria por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas no

âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na forma da Lei nº 11.273/2006 e suas modificações.

§ 1º A concessão e o pagamento de bolsas com vistas ao desenvolvimento das atividades no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, quando houver, será regulamentada por instrumento próprio, observada a legislação específica que trata do assunto.

§ 2º Os recursos destinados a apoiar o desenvolvimento dos programas, cursos e ações da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, transferidos pelo Ministério da Educação na forma do artigo 5º, não poderão ser utilizados para pagamento de bolsas a qualquer dos participantes desses programas, cursos e ações. (BRASIL, 2011d).

Vale destacar ainda, uma última mudança estabelecida por essa portaria, se trata da definição de a IES ou IF que aderir à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deveria instituir um Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto na Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Sendo que, a constituição e a formalização de tal Comitê Gestor deveria ser pensada ao termo de adesão previsto no parágrafo único do artigo 1º.

No âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Rede foi criada em 2009, pela Pró Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), em parceria com a Faculdade de Educação (Faced). Ela atuava nas diversas áreas da formação continuada de professores, por meio de ações e projetos em parceria com docentes da educação superior e básica, instituições públicas e os alunos das universidades. Como exemplo das ações podemos citar: Educação nos Espaços Não Escolares; Especialização em Docência na Educação Infantil – Modalidade EaD; Fórum do Triângulo Mineiro de Educação de Jovens e Adultos; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic; Curso de Leitura e Produção Textual Acadêmica; entre outros. Conta com a parceria do Centro de Educação a Distância (Cead/UFU), a Pró-reitoria de Pós-Graduação (Propp), Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faced que colaboram em pesquisas e atividades desenvolvidas.

Em 2012, seguindo as ações, foram lançados o “Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life” e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)”.

O Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life, criado através da Portaria Capes nº 104 de 13 de julho de 2012, visava selecionar propostas que tivessem por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Os laboratórios se constituíam em espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: Inovação das práticas pedagógicas; Formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; Elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; Uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's); Articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica (BRASIL, 2012a).

Os projetos selecionados recebiam recursos de custeio e de capital para a aquisição de bens e materiais permanentes, destinados à criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores, visando transformá-los em espaços interdisciplinares que proporcionem o atendimento das necessidades de formação de diferentes cursos de licenciaturas implantados nas Ipes.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi outra ação lançada em 2012 e se trata de um programa de formação continuada para professores da educação básica, que tinham como objetivo, assegurar a plena alfabetização de todas as crianças de até oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012b). Uma iniciativa dos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e administrações municipais. Está respaldado pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto n. 6.755/2009.

O Pnaic foi lançado a partir da constatação através de dados levantados pelo Censo de 2010, de que 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar não sabiam ler, nem escrever, explicou a professora da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, Clélia Mara dos Santos, durante o IV Encontro Nacional de Lideranças da Mobilização Social pela Educação. Além disso, o Pnaic estava entre as estratégias do governo com vistas às metas de alfabetização para todos.

De acordo com a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 que “Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais”, em seu art. 5º, as ações do Pnaic tinham como objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012b).

Estava estruturado em torno de quatro eixos:

- I - formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012b).

Num primeiro momento, o material utilizado no desenvolvimento dessa formação foi o material do Proletramento. Mais tarde foi produzido novo material de formação desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE), com a colaboração de 11 instituições de ensino superior (AMARAL, 2018).

No Pnaic, os entes governamentais (governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios), comprometeram-se legalmente a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e no caso dos estados, apoiar os municípios que tivessem aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b).

A gestão do pacto era feita por meio da constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, que abrangia três instâncias: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional; Coordenação Estadual e Coordenação Municipal (BRASIL, 2012b).

A participação de estados, municípios e do Distrito Federal no Pnaic era realizada por adesão, sendo que, com essa adesão, a mesma portaria previa as atribuições tanto dos entes federados quanto do próprio MEC e das instituições de ensino superior que atuassem como instituições formadoras.

O Pnaic considerava importante o papel do professor para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem,

“organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012b, p.6).

De acordo com os cadernos de Formação do Pnaic (BRASIL, 2012b), que esclarecem e identificam os fundamentos da proposta de formação, eram pilares fundamentais:

1. como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;
2. propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASIL, 2012b, p. 20).

Segundo Silva (2012) o Pacto era realizado com encontros presenciais contando com tutores, professores formadores e professores cursistas. Compreendia um conjunto integrado de programas, matérias e referências curriculares pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, complementados por materiais didáticos e avaliação.

Como metodologia do programa, são realizados encontros semanais para a leitura e orientação de práticas educativas e para os tutores encontros frequentes para demonstração da avaliação e desempenho de cada grupo de formandos. Como outros programas de formação já descritos anteriormente, o Pacto também visa à qualificação dos docentes por meio de atividades pré-estabelecidas contando com amparo teórico. [...] Esse processo de formação oferecido por essa política educacional parece contribuir na prática e na socialização dos professores cursistas. (SILVA, 2012. p. 75).

Dessa forma, o Pacto, ampliava a cada ano os níveis de ensino dos professores cursistas e os conteúdos trabalhados. Estabelecia também uma bolsa remunerada para todos os participantes, distribuídas em valores adequados ao nível de participação de cada um (tutores, formadores ou cursistas). Vale destacar, que o Pnaic era destinado somente a professores dos anos iniciais do ensino fundamental em exercício.

Chama atenção no desenho organizacional do Pnaic a preocupação, igualmente presente no PDE de 2007, ao mencionar uma “visão sistêmica da educação”, no sentido da articulação e integração de ações no campo da educação. Isso se evidencia, por exemplo, nos artigos 13 e 14 da portaria em análise, que estabelecem:

Art. 13 - Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Art. 14 - Caberá aos Municípios:

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades. (BRASIL, 2012b).

De outra parte, no desenho organizacional do pacto, estava prevista a possibilidade de “os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino” pudessem “contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR, para a implementação dos mesmos” (art.4º).

Essa possibilidade prevista no Pnaic informava um posicionamento do MEC na sua relação com os entes federados no sentido de o primeiro reconhecer e vir a apoiar ações já realizadas pelos respectivos estados, municípios ou Distrito Federal.

Ainda que com alguns elementos novos, na verdade o Pnaic, no que se referia à formação continuada de professores, reafirmava as mesmas bases, princípios e desenho operacional encontrados nos programas de formação que vinham sendo implementados já no primeiro mandato de Lula da Silva e aprofundados no segundo mandato com as novas iniciativas e ações no campo da formação de professores.

Apesar do Pnaic não abranger professores da EJA, se trata de uma iniciativa com vistas a contribuir para reduzir a distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil. Pode assim, contribuir com a diminuição do índice de analfabetismo.

Quanto Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, num primeiro momento não houve qualquer alteração em relação aos Decretos anteriores que a regulamentaram: Decreto nº 6.755/2009 e Decreto nº 514/2010. Mas em 2016, o Decreto nº 8.752/2016 tratou mais uma vez da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, porém, considerando o Plano Nacional de Educação de 2014.

Este decreto altera a concepção de profissionais da educação, dividindo essa formação em três categorias: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados, conforme o parágrafo 1º do

### Artigo 1º.

Desta forma, este documento amplia a oferta desta política de formação, considerando todos os profissionais atuantes na escola, não só os docentes como se referia o Decreto nº 6.755 de 2009 e não só os servidores efetivos atuantes na educação básica, oferecendo formação para habilitações em nível médio.

Após a publicação deste decreto de 2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica também se preocupa com sua coerência, segundo o parágrafo 3º do artigo 1º:

§ 3º O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

- I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;
- II - com a Base Nacional Comum Curricular;
- III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;
- IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e
- V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. (BRASIL, 2016).

Assim, podemos observar mais uma alteração em relação aos decretos anteriores, pois esta nova política parte do que foi disposto em documentos mais recentes. Além de estender esta política para as instituições privadas de educação básica, este decreto está levando em consideração, principalmente as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação elaborado em 2014 (AMARAL, 2018).

A partir desse momento, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica passou a ser orientada por um documento proposto pelo Ministério da Educação para formular Planos Estratégicos em cada unidade federativa, o Planejamento Estratégico Nacional. Para articulação dessa política foram reorganizados o Comitê Gestor Nacional e os Fóruns Permanentes, contudo, com atribuições redimensionadas.

Art. 6º O Comitê Gestor Nacional terá como atribuições:

- I - aprovar o Planejamento Estratégico Nacional proposto pelo Ministério da Educação;
- II - sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões, além de opinar em relação ao Planejamento Estratégico Nacional e às ações e aos programas integrados e complementares que darão sustentação à política nacional; e
- III - definir normas gerais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação dos

Profissionais da Educação Básica e o acompanhamento de suas atividades.  
Parágrafo único. O Comitê Gestor Nacional será presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação e contará com a participação:

I - das secretarias e autarquias do Ministério da Educação;

II - de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação;

III - de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e

IV - de entidades científicas.

Art. 7º Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:

I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;

II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e

III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação. (BRASIL, 2016).

Entretanto, de acordo com Amaral (2018) como desdobramento da conflituosa conjuntura política instalada com o afastamento da presidente Dilma Roussef, nesse mesmo ano, seguido de seu *impeachment*, a continuidade dessa concepção de formação nos moldes pelos quais vinha sendo construída por meio desses ordenamentos legais ficou seriamente comprometida. A ruptura definitiva se deu com a revogação do Decreto nº 8.752/2016, dois meses após a sua promulgação.

Estas políticas descentralizadas atendem aos preceitos dos Organismos Multilaterais como Unesco e OCDE, argumentam que os docentes desempenham um papel na promoção da qualidade da educação, tanto na escola como em programas mais flexíveis sediados na comunidade, e são os mediadores e catalisadores da mudança (COELHO, 2017, p.2-3).

Concordamos com Libâneo (2008) que há uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece na realidade das escolas, isto é, no ensino, no trabalho cotidiano dos professores, na aprendizagem dos alunos. Entendemos que falta uma política efetiva e permanente de formação para os profissionais da educação básica.

Por sua vez, ao se recuperar todos esses movimentos nas políticas de formação dos profissionais da educação é possível apreender que eles trazem consigo diferentes concepções de formação, inclusive no que se refere à formação continuada desses profissionais. Trazer à



luz essas concepções demanda um revisitar das principais matrizes e concepções sistematizadas nesse campo.

Revisitemos, pois, essas matrizes.

## **5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES**

Para que possamos compreender as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia/MG, essa seção tem como objetivo apresentar as concepções de formação continuada desenvolvidas ao longo do tempo, assim como abordar as perspectivas e possibilidades em torno dessa formação.

A formação continuada de professores diz respeito as atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que possui titulação obtida em curso de graduação de nível superior, conferida na formação inicial. A nosso ver, refere-se as ações que movimentam os conhecimentos impulsionados nesse processo formativo inicial. Porém, não se trata de uma sequência de saberes, mas da constituição de um conjunto de conhecimentos que, interligados à prática, dialogam com a realidade concreta, no sentido de melhor compreendê-la para nela interferir, pondo em evidência as suas contradições. Configura-se em triplo movimento dialético, que tem a prática como ponto de partida, a teoria como fundamentadora e desveladora dos fenômenos e o retorno a prática, dessa vez com uma visão mais ampliada.

Abordamos a seguir, as concepções, perspectivas e possibilidades que têm influenciado as políticas de formação continuada de professores, visando aprofundar na compreensão dessa temática.

### **5.1 Concepções e perspectivas de formação**

Em meados da década de 1970<sup>9</sup>, identificou-se na educação brasileira uma concepção conhecida como racionalidade técnica, a qual se caracteriza como uma forma de pensar e agir de modo a sempre valorizar a eficiência, concepção esta presente no capitalismo – que busca evitar a menor perda possível, tanto na utilização de recursos como na obtenção de lucro. Segundo Pimenta (2002), o reflexo na educação se dá por um controle muito mais burocrático da escola e do trabalho do professor.

Pimenta (2005), no entanto, salienta o fato de que muitas pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não

---

<sup>9</sup> No período da ditadura civil militar no Brasil.

conseguem captar as contradições presentes na prática social de educar e, assim, pouco têm contribuído para gestar ou construir uma nova identidade profissional do docente.

Pimenta (2006) argumenta que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa ampla que ocorre na sociedade e que, por isso, é necessário que o professor se esforce, ao máximo, para possibilitar que sua prática esteja realmente contribuindo para a formação de uma sociedade crítica e autônoma.

Porém, os professores que desenvolvem suas práticas profissionais controlados pela lógica da administração e do controle, ao não confrontar sua prática com um arcabouço teórico e filosófico mais amplo, negam sua própria práxis como condutora de conhecimentos específicos e localmente significativos (PIMENTA, 2010). A teoria fica restrita ao conteúdo e ao método, distantes de suas concepções pedagógicas e de sua visão de mundo.

Garcia (1999) destaca que a racionalidade técnica dominava os programas de formação de professores, levando a uma separação entre os elementos da ação profissional e os teóricos da formação. Desse modo, a formação docente seria separada em dois mundos: o da teoria, representado pela universidade, e o da prática, nas instituições escolares. Nesse modelo, o professor é considerado um técnico, aquele que aprende por meio de um acúmulo de conhecimentos, treina as técnicas e aplica em sala de aula.

De acordo com Schon (1992), no modelo de racionalidade técnica são enfatizadas as questões da organização da ação pedagógica, desconsiderando o contexto social, político e econômico da prática educativa, ou seja, buscar a melhor maneira de transmitir conhecimentos é a principal preocupação da formação.

Nesse modelo é assumido uma lógica curricular denominada como aplicacionista, pois a prática docente e pedagógica do professor é vista como comprovação da teoria por meio da aplicação em uma posterior prática.

Na racionalidade técnica, a atividade docente e a realidade dos fenômenos educativos são complexas, se tornando, assim, limitado, pois reduz essa complexidade à aplicação de uma teoria única, utilizada para toda ação formativa, como um instrumento genérico.

Além disso, solucionar os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pelo conhecimento acadêmico é o objetivo do modelo da racionalidade técnica, porém, a inadequação desse processo se revela quando os professores vivenciam situações de conflito no desempenho de suas atividades, visto que “qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição da metas e na

seleção dos meios” (PÉREZ GÓMES, 1992).

Para Giroux (1997) a educação pública tradicional é denominada pelo discurso da administração e do controle oriundos da racionalidade técnica. Nesse processo prescritivo e administrativo perde-se a decisão dos professores quanto ao que deve ser ensinado e como esse ensino poderia satisfazer tanto suas necessidades intelectuais, culturais e materiais quanto as de seus alunos.

Dentre os modelos de formação continuada caracterizados pela racionalidade técnica, utilizados no Brasil, podemos citar a reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. Para apresentar o significado de cada um desses termos recorreremos a alguns autores da área.

Para Marin (1995), reciclagem é um termo que foi utilizado, sobretudo nos anos 80, para referir-se a uma “atualização pedagógica”, fazendo-se necessárias alterações substanciais. A autora esclarece que foi utilizado de forma incorreta quando define a formação continuada de qualquer profissional, pois essa expressão é utilizada em propagandas de empresas e na mídia para caracterizar o processo de modificação de objetos e matérias. Tal processo, obtido por meio da reciclagem, é incompatível com a ideia de atualização pedagógica e cultural e, desta forma, o conceito de reciclagem não se aplica na perspectiva dos profissionais da educação. Esse termo

[...] jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores. (MARIN, 1995, p. 14).

Segundo a autora

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando de forma superficial (MARIN, 1995, p.14).

Castro e Amorim (2015) reforçam a definição de Marin (1995), concebendo que a reciclagem consiste em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares se aproximem da produção de conhecimentos científicos das universidades, tratando-se de uma atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um.

Patto (1995) faz uma afirmação que complementa a anterior, dizendo que “(...) reciclar, reciclagem designam, na Física, um conjunto de transformações que levam um

sistema a um estado final igual ao inicial” (p. 12). Desta forma, fica o questionamento de qual seria o sentido de uma formação que o objetivo final é permanecer como se iniciou.

Candau (1997) também defende a ideia de que a reciclagem tem como objetivo “refazer o ciclo”, mas explica que o professor, que já está em atividade no mercado de trabalho, em determinados momentos, retorna à universidade para fazer outros cursos de diferentes níveis, buscando teoria. Afirma também que, nesta modalidade, algumas vezes são os próprios professores que buscam a formação de modo facultativo e individual, apesar de às vezes haver algum convênio entre secretarias de educação e universidade, ou uma organização de cursos pela própria secretaria de educação.

Em relação ao termo treinamento, Marin (1995) observa que, tomando o significado de treinamento como tornar apto, capaz de realizar tarefas e ter habilidades, o termo não poderia ser totalmente rejeitado, pois há profissionais – por exemplo, os da Educação Física – em que o processo de formação envolve muitos desses elementos. Porém, o termo se torna inadequado quando trata os processos de educação com finalidades mecânicas, afinal os profissionais da educação são seres pensantes e atuantes.

Castro e Amorim (2015) consideram o termo treinamento inadequado, assim como Marin (1995), pois “pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho” (p. 39), o que reforça essa ideia do termo utilizado para expressar a finalidade mecânica dos processos educacionais. Como justificativa do seu posicionamento contrário ao termo, o autor afirma que, nessa perspectiva, a visão do profissional reflexivo seria desconsiderada.

Imbernón (2009) chama a atenção para o fato de que a formação baseada em um modelo de treinamento ocorre por meio da fragmentação do conhecimento em temas avulsos e indiferentes às práticas exercidas em sala de aula no dia-a-dia, ministradas por experts acadêmicos em seminários e cursos. A concepção desse autor sobre esse modelo se difere daquelas destacadas por Marin (1995) e Castro e Amorim (2015).

Porém esses autores concordam, que só tem sentido utilizar o conceito de treinamento para indicar a formação do professor, em uma perspectiva limitada, na qual ao professor é atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-se modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico. Nesse modelo de formação continuada, o ser humano não é concebido como sujeito singular e histórico, como um ser de cultura dotado de consciência capaz de produzir significados e sentidos a respeito de sua realidade profissional. Esse modelo só atende ao

discurso que se dá em favor da lógica do mercado.

Esse modelo de formação de professores também afeta muito a educação de jovens e adultos, pois contribui para formação de indivíduos apenas com etapas da educação concluídas para inserção no currículo de trabalho – Ensino Fundamental completo, Ensino Médio completo – e não para a formação de mundo, a qual seria proporcionada se os professores fossem preparados, continuamente, para considerar aspectos formativos que estão além dos conteúdos curriculares, como as condições sociais e econômicas, por exemplo, os quais são constituintes do contexto em que esse aluno está inserido.

Já o termo Aperfeiçoamento seria inadequado, de acordo com a visão de Marin (1995), por nos levar ao sentido de “tornar-se perfeito ou mais perfeito” (p. 16). A autora afirma não ser mais possível, no presente, pensar no processo educativo como aquele “conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (p. 16).

De acordo com a autora, os professores enfrentam muitos limites no seu cotidiano cuja superação não depende deles. Complementa:

[...] desde há muitos anos temos clara a ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada. (MARIN, 1995, p.16).

Desta forma, não é possível contar com uma ideia de perfeição, pois o conhecimento perfeito, acabado e certo, idealizado pelo positivismo, não é compatível com uma sociedade dinâmica. Além disso, de acordo com a concepção do termo, o professor já sairia de sua graduação pronto.

De acordo com Santos e Terrazzan (2006) existem casos em que os profissionais acreditam na formação continuada como um aperfeiçoamento pessoal, valorizando os saberes teórico-práticos e técnicos que estejam relacionados com sua vida profissional. Acreditam, desta forma, em propostas formativas que possibilitem a excelência de suas práticas, mas também que garantam a progressão na carreira.

Quanto ao termo Capacitação nos remete ao sentido de tornar-se capaz, habilitar-se, convencer-se. Concordando com Marin (1995), entendemos que o processo formativo deve ser uma construção baseada no diálogo, sendo assim, os educadores não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos por ideias, e sim devem ser sujeitos de sua formação.

Mizukami (2002) afirma que a ideia de capacitação, assim como a de reciclagem apoia-se na visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. O pensamento de Mizukami (2002) confirma o que já havia pensado Marin (1995) ao pontuar que “[...]a adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (MARIN, 1995, p.17).

A forma como a profissão docente era vista colaborou para que as ações de capacitação se desenvolvessem e se transformassem. Sobre isso, Brito e Silva (2010), ao analisar a história da educação no Brasil, observaram que a profissionalização dos professores passou por uma visão vocacional, de forma que a função do professor passou a ser a de executar tarefas planejadas por outras pessoas, havendo uma centralização da instrução e da técnica. Como exemplo, mencionam a orientação técnica, na década de 1980, a qual se expandiu no Brasil por meio de ações de capacitação profissional com a utilização dos sistemas de multimeios (rádio e TV) e também por meio de convênios entre as universidades públicas e as escolas.

Essas atividades estavam inseridas na prática instrucional de orientação técnica, a qual não conseguia dar conta da democratização, desta forma, as políticas de capacitação começaram a evoluir para constituir em processos de formação continuada. Percebia-se a necessidade de que os professores desenvolvessem a sua formação para além dos cursos de aperfeiçoamento.

Desta forma, surge, a necessidade de que a relação entre a produção do conhecimento e a formação de professores fosse ampliada, de forma a considerar que um único saber não é suficiente para atender às demandas da sociedade. Faz-se necessário, uma diversidade de saberes para que a prática docente aconteça.

Neste prisma, Monteiro (2001) apresenta que “[...] ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional” (p. 18). Surge, assim, a necessidade da formação de um professor crítico e reflexivo que conheça a realidade em que irá atuar e, principalmente, nunca deixe de questionar e de buscar melhorias para sua prática.

Ação e reflexão, devem fazer parte da prática profissional do educador, alimentando-se mutuamente. Caso contrário, “corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou do tecnicismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (SOARES;

GIOVANETTI ; GOMES, 2011, p. 243). Além da dimensão prática e teórica, há uma terceira se fazendo presente na práxis profissional: a explicitação da intencionalidade que orienta ambas. Dessa maneira, o processo educativo propiciado pela intervenção profissional ganha um sentido (SOARES; GIOVANETTI ; GOMES, 2011).

Nessa nova perspectiva referente a formação de professores, observamos o uso do termo educação permanente, conceito que, para Marin (1995), traduz uma compreensão de que a educação é um processo que se estende por toda nossa vida, um processo em contínuo desenvolvimento. Na visão da autora, os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada”, poderiam ser organizadas em um único bloco, por entender que há semelhanças entre eles, visto que partem de uma perspectiva teórica que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação do professor, ou seja, que considera e valoriza os saberes dos professores e a sua prática pedagógica cotidiana.

Nesta tese, utilizamos a expressão “formação continuada” por se tratar de uma abordagem mais abrangente, já que possui um sentido que incorpora o pessoal, o institucional e o social. Consideramos a atividade profissional como algo que se refaz continuamente, por meio de variados processos educacionais formais e informais, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão (MARIN, 1995).

Entendemos a “formação continuada” como aquela que se realiza ao longo da vida, num processo contínuo, com vistas ao desenvolvimento humano em sentido amplo. De acordo com HADDAD (2001),

abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Envolve todos os universos da experiência humana. Implica repetição e imitação, mas também apropriação, resignificação e criação. A capacidade de conhecer e querer saber mais. (HADDAD, 2001, p. 191).

A formação continuada é essencial para que se possa realizar mudanças no ambiente educacional, através de metas bem determinados para melhoria da educação. Essas precisam ser coerentes com os objetivos institucionais, levando-se em consideração também as intenções de crescimento pessoal e profissional do educador.

Essas ideias são complementadas por Mizukami (2002), ao mencionar o que ela denomina de “nova perspectiva de formação continuada” como consistindo em uma busca por caminhos distintos de desenvolvimento com fins de “[...] tratar de problemas educacionais por



meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente” (MIZUKAMI, 2002, p.28).

A nova proposta de formação continuada passa a considerar que o processo de formação tem que responder às necessidades objetivas dos professores que estão diretamente em sala de aula, uma vez que o formato de cursos, palestras e seminários não dava conta das novas demandas dos docentes, que reclamavam a articulação entre o que se discutia nestes momentos e suas práticas pedagógicas nas salas de aula. Portanto, seria necessário que a equipe formadora vivenciasse de perto a realidade concreta em que atuam esses educadores e, a partir das necessidades reais, se desencadeassem novos processos formativos.

No contexto da década de 1990 surgiu então a concepção/conceito de prática reflexiva<sup>10</sup>.

Perrenoud (2002) já questionava:

É verdade que os futuros professores precisam menos de uma formação profissional para aprender a pensar, pois seu itinerário prévio já providenciou isso. No entanto, será que eles possuem as posturas e os hábitos mentais próprios de um profissional reflexivo? Entre a forma comum de refletir e uma prática reflexiva não há a mesma diferença que aquela existente entre a respiração de qualquer ser humano e a de um cantor ou de um atleta? (PERRENOUD, 2002, p. 47).

Perrenoud (2002) afirma que a prática reflexiva se dá com muito treino, ou seja, se o futuro professor não fizer uso de sua reflexão durante sua atuação na sala de aula, não haverá nenhum resultado ter aprendido sobre tal prática no curso de formação. Esta é uma prática permanente que só será efetiva se for vivenciada diariamente.

A sociedade requer um professor que possibilite ao aluno se desenvolver, em seu período escolar, de forma reflexiva e crítica e não apenas que reproduza uma infinidade de conteúdos, que muitas vezes serão inúteis para sua realidade de vida ou para sua atuação profissional, por não terem colaborado para a reflexão e constituição deste mesmo docente. E, além disso, a sociedade necessita de um professor que além de ser crítico e com pensamento reflexivo, questione as leis, propostas, planos de educação e não meramente aceite o que lhe tentam impor.

Os movimentos da prática reflexiva têm como pano de fundo a autonomia do professor. Para Zeichner (1993) a reflexão envolve o professor, a sua prática, o seu aluno e as

---

<sup>10</sup> Percebemos a utilização, dependendo do autor, de termos diferentes para essa mesma concepção. Alguns autores utilizam “prático reflexivo”, “interativo reflexivo” ou “professor reflexivo”, porém entendemos todas como sendo a mesma concepção.

condições sociais nas quais o processo educacional em questão se situa.

De acordo com Schön (1995), o pensamento reflexivo constitui-se baseado em três conceitos: o conhecimento na ação (saber implícito que permite ao professor agir), a reflexão na ação (pausa na ação para reorganizar a prática), a reflexão sobre a ação (sistematização teórica das ações, podendo gerar mudanças na prática futura). Além disso, consiste num processo de reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores à medida que estes analisam criticamente a sua ação pedagógica e inclui tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-los.

No entanto, as origens do conceito de professor reflexivo remontam ao pensamento e à filosofia de John Dewey, na qual se defende a ideia do aprender fazendo, aprender por meio da experiência. Visto que uma prática repetitiva/mecânica não favorece o processo de ensino e aprendizagem.

É importante que o docente seja capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, individual e coletivamente. A prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores/as ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar também constitui um elemento importante.

Nesse sentido, alguns estudos foram apresentando a importância de se estabelecer, uma prática reflexiva na qual o professor conseguiria refletir sobre sua prática com o intuito de transformá-la.

Vale destacar que os processos explicitados constituem o pensamento prático do professor, pois não são excludentes entre si, completam-se para garantir uma intervenção prática racional. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência.

Freire (2003) defende que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 42-43).

Alguns autores, como Nóvoa (1991) defendem o modelo interativo-reflexivo como uma das tendências mais adequadas para a formação continuada dos professores, uma vez que as propostas de formação centradas na solução de problemas derivados da prática são as que preparam melhor o docente para o enfrentamento de situações futuras.

A formação referida aqui, deve ser aquela que busca alicerçar-se “numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-

ação e de investigação formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. (NÓVOA, 1991, p. 30).

O desafio, segundo Nóvoa (1992) está na “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Nóvoa (1992) pontua que é no processo de formação que se produz a profissão docente. Nóvoa (1995) destaca como fundamental três eixos estratégicos para se abordar essa temática: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

A respeito do primeiro eixo, a formação não se constrói por meio de acumulação de cursos, conhecimento ou técnicas, mas sim por meio de um “trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25).

O segundo eixo concebe que se deve investir nos saberes que foram apreendidos pelo professor, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual de produção de saberes. O processo de formação deve tomar para si a responsabilidade de estimular os professores a se apropriarem dos saberes que possuem, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, saberes que lhes permitam reconstruir os sentidos da sua ação profissional, pois “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995, p.26).

Quando ao terceiro eixo enfatiza que, de um lado, as mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação; de outro, dependem também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Nessa direção, destaca que, atualmente, nenhuma inovação educacional pode ocorrer sem “[...] uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo” nos projetos da escola (NÓVOA, 1995, p. 29).

A formação continuada sob essa perspectiva visa o desenvolvimento do professor não apenas como profissional mas também como pessoa, assim como o desenvolvimento da escola como instituição educativa.

Demailly (1992) também defende o modelo de formação interativo reflexivo, o qual prioriza a resolução de problemas reais que os professores vivenciam em sala de aula. Visto

que a aprendizagem se dá em situação de trabalho a partir da reflexão teórico prática, cuja interação pedagógica é marcada pela relação colaborativa que se estabelece entre formador e formando.

A formação baseada neste modelo formativo é entendida como:

Um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, uma vez que essa formação continua na prática, mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos. (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

Jacobucci (2006) diferencia o modelo clássico do modelo prático reflexivo. Para a referida autora no modelo clássico de formação é a teoria que conduz o processo de como a prática deve ocorrer, enquanto que no modelo prático reflexivo as ações do professor é que devem determinar quais teorias merecem ser observadas, ou não, já que nesse modelo há uma valorização do conhecimento prático. Nesse sentido, a autora afirma que no modelo de formação prático reflexivo há uma superação da dualidade entre teoria e prática, que é claramente marcante na perspectiva clássica de formação. Convém destacar que o modelo prático reflexivo não privilegia a prática em detrimento da teoria, ambas são indispensáveis a práxis.

Tardif (2002) complementa, ressaltando a importância de que a formação de professores considere a multiplicidade de saberes docentes.

Tal autor realizou alguns estudos nesse sentido, afirmando que o preparo didático e/ou apenas o domínio do conteúdo não são suficientes para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório. É importante considerar um conjunto de saberes necessários para constituir a identidade do docente. Para ele, o saber docente “é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

O autor apresenta, ainda, a importância de se considerar os saberes oriundos da experiência da prática profissional. E ao definir o que são esses saberes, também contribui para explicitar a importância da relação entre teoria e prática na formação de professores. Segundo o autor:

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir

das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Desta forma, se o curso de formação de professores estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, proporcionando aos seus alunos o contato com o cotidiano escolar, participando efetivamente da realidade da instituição, a percepção de seus saberes aliados à experiência será maior do que de um professor que saiu da universidade e se deparou com uma realidade totalmente alheia à teoria estudada.

Nesse mesma linha de raciocínio, Morgado (2012) destaca:

Uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagens, o que é possível se lhes proporcionarem a integração de campos de conhecimentos e experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. [...] Propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para poder entender e modificar o mundo, é em nosso entender, o grande desafio actual. (MORGADO, 2012, p. 393).

Tendo em vista esses apontamentos, consideramos importante a articulação entre teoria e prática, de forma que os conteúdos e os conhecimentos construídos por meio da formação na Universidade possam ir de encontro a prática. É preciso estabelecer um elo entre a universidade e escola.

Perez Gomes (1999) também contribui com essa discussão sobre o cenário educacional, ao dizer:

Entendemos ser fundamental que o professor incorpore a reflexão sobre sua prática para que seja capaz de tomar as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, os projetos que quer empreender, e ao modo como os quer efetivar, deixando de ser um simples executor e passando a ser considerado um profissional investigador e conceptor [sic]. (PEREZ GOMES, 1999, p. 274).

Considerando a necessidade de continuidade, e a importância da reflexão crítica sobre a prática defendida pelos autores, formar os professores apenas para dominar e transmitir os conteúdos já não é mais adequado, visto que para acompanhar a rapidez de informações advindas da sociedade atual e possibilitar aos estudantes um ensino que faça sentido, os professores também precisam encontrar sentido em sua prática. Isto será possível a partir da consideração de todos os demais saberes, os quais Tardif (2002) apresenta como sendo os saberes curriculares, os saberes disciplinares e também os saberes da experiência, já que um ensino pautado apenas no domínio e transmissão do conhecimento torna-se um ensino

desprovido de sentido tanto para os alunos quanto para os docentes. Além disso, é necessário ao educador questionar sua prática constantemente para que mudanças sempre aconteçam, objetivando a melhoria na Educação.

Esses autores têm apontado, em especial, a escola como *locus* privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor.

Partir do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada tem várias implicações. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados de encontro, de criar sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos/as professores/as e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/ orientação pedagógica nessa perspectiva. (CANDAU, 1997, p. 58).

Trata-se de objetivos que só adquire eficácia se os programas de formação se estruturarem a partir da dimensão prática da atividade docente, ou seja, englobando os problemas do cotidiano de trabalho do professor nos espaços escolares e auxiliando na construção projetos e propostas de ação visando superar essas dificuldades, e não se limitando aos conteúdos teóricos e acadêmicos.

Ao destacar a escola como o *locus* privilegiado da formação continuada dos professores, Candau (1996) ressalta que esse processo precisa apoiar-se numa prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções mas, especialmente, “[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (p.144).

Além disso, é na escola, esse espaço relacional onde os professores vivem e trabalham, que eles se apropriam das normas e determinações dos sistemas educativos e do contexto sociocultural mais amplo, interpretam e dão sentido a essas informações, traduzindo-as na sua prática cotidiana. Por fazerem parte da dimensão de trabalho da categoria docente, a colaboração para a compreensão dessas normativas – que se modificam ao longo da história e a partir das diferentes propostas governamentais – também devem ser alvo dos programas e propostas de formação continuada.

No caso de se pensar a escola como espaço de formação continuada de professores, entende-se que “a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas” (IMBERNÓN, 2002, p.80).

[...] não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...] trata-se de um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”. (IMBERNÓN, 2002, p.80).

Nesse sentido, o autor esclarece que “a instituição é vista como um nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação. O professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2002, p. 81).

É no chão da escola que surgem os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. É nesse ambiente que os professores precisam pensar e repensar sua prática a partir da situação realmente vivenciada. Sendo assim, o professor necessita de autonomia e colaboração da equipe gestora e dos colegas para que os desafios possam ser enfrentados e resolvidos. Afinal, são eles que vivenciam o trabalho pedagógico e que estão mais próximos dos alunos. E são também os próprios docentes que, nas salas de aula, podem identificar necessidades que demandam melhorias/estudos.

Além disso, sabemos que “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1992, p. 29). Nessa mesma direção, Fullan e Hargreaves (2000) apontam a necessidade de se pensar no papel da escola como uma organização “aprendente”, ou seja, como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem.

Nóvoa (2002) pondera que a escola deve ser entendida como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar sejam atividades que se completam e a formação continuada seja vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola e dos professores e não como um apêndice acrescentado pela instituição ou pelo sistema.

O referido educador português Antônio Nóvoa, lá em 1991, já afirmava: "A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência” (NÓVOA, 1991, p. 30).

De acordo com Silva e Castro (2008) o objetivo central das propostas de formação continuada em serviço é a qualificação docente visando à melhoria da sua prática por meio do domínio de conhecimentos e métodos de seu campo de trabalho.

Na atualidade, a necessidade de qualificação do profissional docente está articulada às seguintes necessidades: a) superar os problemas ou as lacunas existentes na prática docente; b) promover a introdução de um novo repertório de conhecimentos de natureza teórica ou prática, decorrente da produção de novos saberes nas diferentes áreas de conhecimento. Tais

aspectos justificam a importância da formação realizada no exercício da prática profissional, no entanto essa formação, de modo geral, acaba acontecendo sem uma sólida base teórica, pois visa, apenas, ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Essa visão aligeirada e fragmentada não permite que o futuro profissional seja formado para atuar numa perspectiva que o permita compreender as relações sociais que perpassam os saberes escolares. (SILVA ; CASTRO, 2008, p.189).

É possível perceber que em nosso país, a EaD apresenta-se como uma política governamental que possibilita a formação continuada de professores, assim como a inicial. Podemos citar como exemplo a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), que contribuíram com o aumento significativo da formação de docentes.

A EaD se trata de uma tendência que tem marcado as reformas no campo da formação de professores. Diferentes críticas são feitas à forma como essa formação vem sendo implementada no país. Podemos perceber pontos positivos e negativos<sup>11</sup>.

Destacamos como positivo o fato de que a modalidade de formação continuada a distância tem potencial para atingir um número maior de pessoas, motivo pelo qual passa a ser uma alternativa viável a um quantitativo maior de profissionais da educação. Além disso, a formação continuada oferecida em EaD facilita a participação e a inserção dos docentes em cursos de formação, à medida que oportuniza a administração e organização do tempo, conforme a disponibilidade de cada um.

Segundo Castro (2001), os aspectos mais relevantes de críticas negativas realçam o fato de que a política de educação a distância em implantação se constitui, comumente, em programas desarticulados e ações fragmentadas, bastante tímidas e precariamente instaladas que, em muitos casos, levam a situações de desperdício de ordem financeira, humana e material e não têm contribuído para uma sólida formação dos professores e nem tampouco para a profissionalização docente.

Sendo assim, ressaltamos que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou de técnicas

---

<sup>11</sup> Cabe mencionar, aqui, que durante a construção da presente tese, vivenciamos no mundo um momento de pandemia causado pelo novo coronavírus. Com isso, essa modalidade de educação se fez ainda mais presente, mostrando lacunas inclusive na formação recebida pelos profissionais docentes em atividade, que tiveram que trabalhar nessa modalidade mesmo sem o domínio das ferramentas necessárias para tal atuação. Entendemos ainda que não cabe aprofundar sobre essa temática na presente tese, devendo ser a matéria alvo de outros estudos, por apresentar diferentes pontos positivos e negativos e distintas visões e perspectivas, além de diversificadas experiências práticas, a partir de cada contexto.



descoladas da realidade mais ampla, mas sim por meio de um “trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAUI, 1996, p. 150). E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento, ampliando a capacidade do professor de refletir sobre própria prática, concedendo-lhe autonomia para construir sua identidade profissional.

O processo de reflexão contínua e permanente do docente é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua própria formação, bem como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos.

É nessa perspectiva que acreditamos ser necessário pensar os processos de formação continuada e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias, tanto presenciais como à distância, para colaborar com a formação do professor capaz de refletir e gerir sua prática. Nessa perspectiva, o professor deixa de se restringir a cursos de aperfeiçoamento esporádicos e passa a ser visto então como um profissional reflexivo e participante ativo do projeto pedagógico da escola.

Diante do exposto, é importante que se considere a realidade do professor e suas demandas específicas para fins de se planejar ações de formação continuada. Da mesma forma, é de suma importância que haja aproximação entre universidade e escola (PIMENTA, 2005), visando reduzir as dicotomias entre teoria e prática. Uma atuação significativa deve, ainda, partir do entendimento quanto à necessidade de conexão entre a realidade dos alunos e os conteúdos curriculares.

Como se depreende, a formação continuada dos profissionais do magistério pode assumir diferentes características e perspectivas, a partir, de um lado, do contexto em que se desenvolvem, mas, de outro lado, também à luz de diferentes concepções engendram o campo da formação de professores, como demonstramos ao longo dessa seção.

O movimento histórico construído até aqui e esse revisitar das concepções de formação continuada no campo educacional, nos lançam bases importantes para a análise e compreensão das políticas de formação continuada dos professores de EJA no município de Uberlândia. Nesse sentido, faz-se necessário, agora, debruçarmos sobre a realidade desse município para melhor compreendê-la e analisá-la.

Sigamos adiante. Na próxima seção buscamos compreender, à luz dos elementos

destacados nas seções anteriores, a formação continuada de professores da EJA em Uberlândia, no período de 2009 a 2016.

## **6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UBERLÂNDIA/MG (2009 – 2016)**

Uberlândia é a primeira cidade do estado de Minas Gerais em Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e tem uma população de, aproximadamente, 691.305 habitantes (segundo dados do IBGE de 2019), sendo o município mais populoso da região do Triângulo Mineiro e o segundo mais populoso de Minas Gerais. Ocupa uma área de 4,1 mil quilômetros quadrados.

Conta ainda com uma localização geográfica privilegiada, já que, com a sua malha rodoviária, está ligada aos grandes centros nacionais. É servida por cinco rodovias federais e de ampla importância para as regiões Sudeste, Centro-oeste e Norte. “Esta condição permite que a cidade sirva como um ponto de passagem e contato com diversos centros comerciais e consumidores do país, como São Paulo, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília, dentre outros” (UBERLÂNDIA, 2018, p.13).

A história urbana da cidade tem início no dia 31 de agosto de 1888, sob sanção da Lei nº 3.643, quando ocorreu a emancipação do Distrito de Paz e Registro Civil de São Pedro de Uberabinha, que se tornou o município de São Pedro de Uberabinha. Em 1892, foi elevado ao padrão de cidade e conquistou sua primeira Câmara Municipal, tendo como presidente e agente executivo Augusto César Ferreira e Souza. Tornou-se município de Uberlândia através da Lei Estadual nº 1.126, de 19 de outubro de 1929. Esse nome é uma junção do termo latino “úbere” que significa “fértil”, e da palavra de origem inglesa “Land”, que significa “terra”, ou seja, terra fértil.

Durante os primeiros 30 anos de funcionamento do legislativo, não havia prefeitura. O presidente da câmara e os vereadores administravam o orçamento do município. Augusto César Ferreira e Souza foi o primeiro presidente da Câmara, primeiro agente executivo e deputado provincial que conseguiu, pela Lei nº 4.643, de 31 de agosto de 1.888, a emancipação político-administrativa do município. Instalada a comarca em 25 de janeiro de 1892, fez-se o primeiro orçamento e a primeira lei de instrução pública. Desde então, Uberlândia passou por várias transformações. Sempre teve como pressuposto básico de sua história o ideário “ordem e progresso” e “a fim de concretizar tal ideal, foi forjado, na primeira metade do século XX, um discurso que buscou imprimir à cidade uma imagem de ordem e progresso, civilidade e modernidade” (BRITO; WARPECHOWSKI, 2008, p. 19).

A ideia de “ordem e progresso”, que abarcou desde a ação política institucional para propiciar o desenvolvimento econômico até o “planejamento e a disciplinarização do seu espaço urbano, aliando o gosto estético à ordem” (MACHADO, 1991, p. 38), foi impressa na urbanidade, nas formas de apropriação e uso da terra urbana e nas condições de vida da população da cidade.

Esses projetos sempre estiveram associados aos grupos dominantes, que se colocavam como construtores de uma cidade, que deveria ter como princípios realizações grandiosas, progressismo exacerbado e modernização, instrumentos para sua acumulação, e que, nas suas palavras, foram reforçados pelo trabalho incansável de sua gente. Esses tinham precipuamente o objetivo de impor uma marca de progresso à cidade, a partir de grandes realizações, capitaneadas por uma aliança entre políticos e empresários, no sentido de difundir uma imagem moderna de Uberlândia.

Essa ideia de “cidade maravilha”, de acordo com Lopes (2008), não compactuava com a realidade vivenciada no município, visto que, até o final do século XIX o município não possuía nenhum aspecto atrativo, sendo apenas mais uma cidade à Boca do Sertão. Ainda no começo do século XX a região era bastante carente em meios de comunicação, na qual havia a grande necessidade de uma “interligação efetiva que permitisse o acesso aos centros maiores, ao litoral e a própria Capital Federal” (LOPES, 2008, p. 114).

Com sua posição geográfica estratégica, o processo de urbanização e desenvolvimento econômico do município começou em 1920, intensificando-se a partir dos anos de 1940,

Economicamente, Uberlândia foi solidificada a partir da modernização da agricultura e da agroindústria, consolidando seu setor econômico com o advento do desenvolvimento do comércio atacadista, assim como a difusão de atividades relacionadas ao transporte e à propagação de estabelecimentos bancários e demais atividades da área (SILVA, 2012).

Sua localização estratégica favoreceu seu desenvolvimento, visto que o município se caracterizava como ponto de passagem entre São Paulo e o Planalto Central do Brasil. Desse modo a economia do município se fortalece em função de sua intensa diversificação, expressa, sobretudo, no desenvolvimento do setor terciário. Tudo isso refletiu no incremento do Produto Interno Bruto (PIB) do município, em especial nos setores industrial e de serviços (SILVA, 2012).

A cidade é marcada pela intensa expansão urbana. Há que se destacar os interesses do capital imobiliário e dos proprietários fundiários, que promovem o loteamento de suas próprias terras visando benefício próprio (SILVA, 2012). Em Uberlândia com a chegada de

imigrantes vindos de vários locais, procurando se instalar na cidade, há uma procura maior que a oferta de lotes e residências (sejam para comprar ou alugar), fato que contribui para manter o setor imobiliário aquecido.

Além disso, as políticas habitacionais existentes visam o financiamento de moradias com prestações baixas e financiamento a longo prazo, destinadas à população de baixa renda. Com o financiamento de moradias há uma movimentação maior de capital em diversos setores, principalmente na construção civil.

Há ainda o problema de falta de habitação para as pessoas que não conseguem comprovar renda para um possível financiamento. Há uma série de problemas ligados ao déficit habitacional, como as favelas, a ocupação de áreas de risco e os movimentos de invasão de terras urbanas. Muitas vezes, podemos perceber nessas ocupações condições de vida e saúde deploráveis.

É necessário ressaltar que o crescimento de Uberlândia ocorreu na mesma proporção que os problemas urbanos, sociais e morais do município, visto que:

Ainda que o número de construções urbanas aumentasse, não eram ocupadas porque os valores de aluguéis eram exorbitantes, não harmonizando com o poder aquisitivo da população; o fornecimento de luz elétrica e água potável tornavam-se insuficientes; e a moral, tão cara à família uberabinhense sofria sérios revezes com o aumento da prostituição, da mendicância, dos jogos de azar, da bebida alcoólica e do número de processos policiais por atentados ao pudor. Igualmente, a reclamação por implantação de indústrias no município, incentivo à iniciativa particular, à instrução são demonstrativos que os passos nas sendas do progresso eram lentos, urgindo uma maior dedicação dos sujeitos ao desenvolvimento da localidade. O acesso à imprensa, à instrução e aos meios culturais eram restritos (DANTAS, 2008, p. 30-31).

Apesar dos problemas vivenciados pela população, para passar a imagem de cidade moderna, esta foi submetida a diversas maneiras de disciplinarização no espaço urbano, pois “esse deveria estar estruturado de modo a evitar conflitos e perturbação da ordem” (DANTAS, 2008, p. 28). Com isso, foi criado o código de postura no ano de 1903, para regulamentar comportamentos e regras de sociabilidade. Ribeiro e Machado (2008) informam que as elites do município defendiam um tipo de comportamento físico e moral como única alternativa para o progresso.

Como a cidade atraiu várias indústrias, se tornou um importante centro de distribuição atacadista da América Latina. A vinda de muitas indústrias contribuiu para Uberlândia ser atualmente, a segunda cidade do estado em geração de empregos e o segundo maior mercado consumidor de Minas Gerais, se tornando referência no setor de comércio e serviços de *call*

*center* e telecomunicações.

Uberlândia é composta por uma rede de saúde que atende vários pontos da cidade e distritos, com destaque para o Hospital Municipal, Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia e Hospital do Câncer, além das unidades de atendimento integrado, hospitais e clínicas particulares. Porém, os problemas relacionados à saúde são inúmeros, tendo em vista os hospitais lotados, atendimentos aligeirados, muitas vezes faltam de medicamentos e materiais básicos.

No setor de serviços, podemos destacar o crescimento da educação superior. A cidade possui uma Universidade Federal e outras 20 instituições privadas de ensino superior e especialização. São mais de 50 mil alunos matriculados em graduações, que impulsionam a geração de empregos (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 2015).

Além disso, em Uberlândia podemos perceber diversas alternativas de entretenimento, como festivais nacionais e artísticos, paisagens naturais (rios, lagos, cachoeiras, represas), parques, zoológico, além do estádio municipal e outros.

Em relação a política em Uberlândia, as administrações do poder executivo seguem uma linha similar sempre no sentido de incentivar o progresso local, com vistas a fortalecer seu capital econômico e financeiro.

Neste cenário, diante de um município que recebe destaque nacional, este apresenta algumas divergências no campo educacional, e considerando sua importância social, fez-se necessário a implementação das propostas de EJA, para diminuir as disparidades no setor.

As atividades relativas à EJA em Uberlândia, começaram de maneira mais sistematizada na década de 1940, quando em 1947 ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, como tentativa de redução do número de analfabetos. Uberlândia recebeu 7 delas. Além disso, contou com ajuda de instituições, empresários e também igrejas para viabilização da campanha. Essa campanha nos primeiros anos conseguiu alcançar as metas quantitativas esperadas, mas foi perdendo espaço e força política, até chegar ao fim em 1963 (ROCHA, 2016).

A partir de 1967, a Educação de Adultos, se efetivou por meio de ações desenvolvidas pelo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que se expandia por todo país, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. A cidade de Uberlândia foi pioneira na implantação do Mobral, cujas ações tiveram início realmente em 1971. Nos anos 1970 em

Uberlândia, também foi criado o Centro de Estudos Supletivos (Cesu). Além disso, a igreja católica fazia contribuições oferecendo cursos de alfabetização de adultos através do método “Salesiano Dom Bosco” e a igreja presbiteriana realizou um amplo trabalho de alfabetização, paralelo à formação religiosa, com aulas bíblicas sistematizadas. O Mobral foi finalizado em 1985 e foi criada a Fundação Educar, que se diferenciava pela atuação descentralizada e subordinada ao MEC. Esse programa atendeu mais de 2.700 alunos na cidade (ROCHA, 2016).

O Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEA)<sup>12</sup> de Uberlândia, foi idealizado em 1989 e teve início em 1990.

No contexto da década de 1990 surgiram os fóruns, como estratégia de mobilização das instituições do país, diretamente envolvidos com a EJA, instalaram-se como espaço de diálogo, em que os segmentos envolvidos planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum. Em Minas Gerais, incentivado pelos fóruns que surgiram em todo país, foi constituído o Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Minas Gerais, pela Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. E a partir desse, foram constituídos fóruns regionais, em Uberlândia criou-se o Fórum do Triângulo Mineiro-TRIEJA. Os fóruns (nacional, estadual e regional) são interligados. De acordo com Soares (2004), esses eventos são movimentos que articulam instituições. Socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA (ROCHA, 2016).

De acordo com Rocha (2016), com o surgimento desses eventos, a partir de 1997 a história da EJA passou a ser registrada no Boletim da Ação Educativa, que socializa a agenda dos fóruns e os relatórios dos Enejas (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos). De 1999 a 2000 passaram a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação (CNE), para discutir as diretrizes curriculares para essa modalidade.

Nos anos 1990, a EJA no município de Uberlândia tornou-se diversificada, coexistindo diversas formas de atendimento: o ensino regular noturno, o ensino regular de suplência oferecido pela rede estadual, municipal e particular e, também, o PME<sup>13</sup>.

O Prefeito Odelmo Leão (PP) reeleito (mandato 2009 a 2012) deu continuidade às

---

<sup>12</sup> PME<sup>A</sup> era sigla de “Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo” alterando-se para “Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos” em 2011.

<sup>13</sup> Para conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia de forma mais detalhada, ver ROCHA, Juliana Andrade. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990/2008). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

ações que vinham sendo implementadas para EJA desde 1989, quando foi lançado o PMEIA. Em 21 de julho de 2010 foi aprovado o Decreto n. 12.346<sup>14</sup>, sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Uberlândia, o referido decreto também revogou o decreto n. 11.193 de 21 de maio de 2008.

O PMEIA está em funcionamento no município de Uberlândia desde 1989, porém apenas em 2011 ele foi regulamentado e sua atuação formalizada, de forma que por meio do Decreto Municipal nº 12.623 de 5 de janeiro de 2011 são apresentadas as características de como e para qual público o projeto é destinado.

O Prefeito de Uberlândia, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o artigo 45, inciso VII, da Lei Orgânica Municipal, e com fulcro nos artigos 4º, 5º, 37, 38 e 87 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nas Leis Federais nºs 10.097, de 19 de dezembro de 2000 e 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) e suas alterações posteriores, e no Decreto Municipal nº 10.724, de 19 de junho de 2007;

Considerando a necessidade de proporcionar ao aluno com defasagem com relação à idade e ao ano de escolaridade a oportunidade de reestruturar com qualidade sua aprendizagem por meio da aceleração dos estudos;

Considerando que os jovens e os adultos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e vivências próprias e, por isso, devem ser atendidos dentro de suas especificidades, levando em conta suas características inerentes, seus interesses, condições de vida e de trabalho;

DECRETA:

Art. 1º Fica disciplinado o funcionamento do Programa Municipal de Jovens e Adultos PMEIA, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Art. 2º A Educação de Jovens e Adultos na Modalidade da Educação Não Formal será oferecida aos jovens e adultos com idade mínima de 15 anos completos no ato do ingresso que não tiveram acesso a escolaridade ou continuidade de estudos correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental na idade própria prevista em lei.

§ 1º Terão direito à efetivação da matrícula no ensino noturno candidatos maiores de 14 (quatorze) anos, que participam do Programa Menor Aprendiz. § 2º O menor aprendiz só terá a matrícula efetivada mediante a apresentação da Carteira de Trabalho (CTPS), declaração do empregador ou declaração de trabalho autônomo.

Art. 3º O atendimento aos alunos com escolaridade equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental compreenderá 15 horas semanais de atividades em salas localizadas em empresas, entidades religiosas, associações de moradores, escolas e em pontos estratégicos, nos diversos bairros de Uberlândia, constituindo turmas conforme nível de aprendizagem.

§ 1º O atendimento do PMEIA será feito por professor habilitado, que desenvolverá conteúdos vinculados à vivência, realidade e características próprias do aluno.

§ 2º O aluno com pré-requisitos para ingressar no 6º ano/6º período será

---

<sup>14</sup> Os decretos citados ao longo dessa seção são decretos municipais.



submetido ao processo de classificação, conforme dispõe o artigo 24, II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 3º As turmas serão constituídas com o mínimo de 20 (vinte) alunos. Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. (UBERLÂNDIA, 2011).

Observamos, assim que o programa atendia o Primeiro Segmento<sup>15</sup> da EJA que corresponde à alfabetização e aos primeiros anos do ensino Fundamental (1º ao 5º ano). De acordo com o documento “Organização da EJA da Alfabetização ao 9º ano” elaborado pela Coordenadoria de Inspeção Escolar em 2014,

a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em regime presencial, para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, será oferecida em 02 (duas) etapas – períodos anuais: a) 1ª Etapa: Alfabetização, 1º, 2º, e 3º Anos – Duração de um (01) ano de Ensino; b) 2ª Etapa: 4º e 5º Anos – Semestral”. (UBERLÂNDIA, 2014).

Até o ano de 2016, recorte dessa pesquisa, todas as salas do programa estavam sob responsabilidade administrativa e pedagógica da equipe de coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) instalada no Cemepe. O Decreto Municipal nº 14.035 de 29 de abril de 2013 em seu artigo 10 dispõe sobre a finalidade do Neja, a saber: formação continuada de professores e especialistas da educação; seminários; conferências; palestras; oficinas; módulos quinzenais com professores/as do PME A; mostras pedagógicas.

Além das finalidades descritas no decreto, o Neja também tem a responsabilidade de

organizar administrativa e pedagogicamente o PME A (1º ao 5º Ano), realizar visitas para eventuais orientações e acompanhamentos técnicos-pedagógicos nos espaços onde estão em funcionamento salas de EJA e efetivamente promover e participar de Fóruns Regionais (TRIEJA), Estaduais e Nacionais e Seminários de EJA. Desenvolver ações voltadas ao desenvolvimento de alternativas para melhor atender as especificidades dos educandos. (UBERLÂNDIA, 2016b, p. 6).

Mantido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, a abertura de salas acontecia a qualquer época do ano, em face da demanda da comunidade, por meio de contatos realizados pelo Núcleo. As matrículas dos alunos eram realizadas em sala de aula e, posteriormente repassadas ao Neja.

---

<sup>15</sup> O curso de EJA é ofertado em três etapas, sendo que o Primeiro Segmento corresponde do 1º ao 5º ano do Ensino Regular (séries iniciais do Ensino Fundamental). O Segundo Segmento corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Regular (séries finais do Ensino Fundamental) e o Terceiro é o Ensino Médio. A idade mínima para matrícula no primeiro e segundo segmento é de 15 anos e 18 anos para o Ensino Médio.

A certificação dos alunos para o ingresso no Ensino Fundamental II, era realizada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Amanda Carneiro Teixeira, para tanto, fazia-se necessário que o aluno alcançasse o rendimento de, no mínimo, 60% em cada área de exigência do MEC para conseguir se matricular no segundo segmento<sup>16</sup> da EJA.

De acordo com documentos analisados do PME A, as ações propostas estavam de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e com o PNE 2014.

O PME A era autônomo em relação à organização do tempo e espaço e para desenvolver um trabalho com características próprias. Os conteúdos estavam livres da seriação e da fragmentação, passando a ter uma conotação interdisciplinar e significativa para a vida do educando (UBERLÂNDIA, 2016a).

A questão da autonomia estava de acordo com o previsto nas Diretrizes Curriculares que apresentava, no artigo 28, as seguintes orientações sobre a EJA:

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos. (BRASIL, 2013b).

Nesse sentido, o currículo do Programa, era organizado a partir de eixos temáticos, que permitiam integrar o contexto de vida ao conteúdo programático, podendo ser reestruturados e adequados a cada realidade. Os eixos temáticos eram definidos e trabalhados a partir de relatos de vida, entrevistas, dinâmicas, vídeos, e outros, que “são pensados sistematicamente para ser significativo, observando a responsabilidade de reorganiza-los junto ao professor, de maneira a atender interesse e necessidade da turma” (UBERLANDIA, 2016b).

O PNE de 2014, em sua meta “10.7” faz referência à produção de material didático, elaboração de currículos e metodologias adequadas para a educação de jovens e adultos, bem como formação continuada para os professores da rede pública que atuam nesta modalidade

---

<sup>16</sup> O segundo segmento da EJA correspondente a 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental é ofertado em Uberlândia por escolas municipais, estaduais, particulares e também pela ESEBA (Escola de Educação Básica) da UFU.

de educação.

No triênio 2010-2012 os eixos temáticos foram reestruturados, o Caderno de Orientações Pedagógicas foi elaborado e formatado em um trabalho realizado pelo corpo docente do Programa, a equipe de assessoria pedagógica e a coordenação do programa.

De acordo com o que está informado nos documentos analisados (UBERLÂNDIA, 2012a, 2015a, 2016b), os Conteúdos básicos eram trabalhados numa abordagem interdisciplinar, respeitando o ritmo e a experiência de vida do aluno. De forma que a reflexão permeasse todo processo de construção do conhecimento, buscando aproximar o conhecimento dos alunos com a Educação Libertadora fundamentada e sustentada por Paulo Freire.

Ainda segundo os documentos do programa, a metodologia durante todo o período estudado estava pautada na filosofia de Paulo Freire, na busca de uma pedagogia libertadora, voltada para o sentido pleno da cidadania, abrangendo a reflexão, a utilidade, a significação e a validade dos conteúdos, na busca da transformação sociocultural dos alunos. E a avaliação, era diagnóstica, com vistas à melhoria de todo processo educacional.

Consta na fonte documental (UBERLÂNDIA, 2012a, 2015a, 2016b) que, em todo o período analisado, o PME A segue as orientações defendidas por Paulo Freire.

Nos trabalhos na perspectiva de Freire, segundo Soares (1996), a alfabetização e a educação de adultos devem partir sempre de um exame crítico da realidade dos alunos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Além dessa dimensão social e política, esses ideais pedagógicos têm um forte componente ético, implicando verdadeiro comprometimento do educador com os alunos. Os alunos devem ser reconhecidos como pessoas que possuem conhecimentos.

Afinal, Freire criticava a chamada *educação bancária*, que considerava esse indivíduo uma espécie de gaveta vazia, em que o educador deveria depositar conhecimento. “O Educador compromissado com a classe trabalhadora é aquele que está com o educando, não contra ele [...] o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses é a luta que tem lugar” (FREIRE, 1987, p. 123).

Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, o estudioso propunha uma ação educativa que não negasse a cultura, mas que fosse transformada através do diálogo. Ele se referia a uma consciência ingênua, que deveria ser convertida em consciência crítica. Sob essas premissas, Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora,

cujo princípio básico pode ser traduzido em uma de suas frases: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p. 11).

O professor, nesse contexto, é visto como mediador entre o sujeito e o processo de apropriação. Deveria, então, mobilizar, organizar e (re)elaborar recursos para o desenvolvimento potencial de seus alunos. Porém, nem sempre ele tem condições para isso.

De 2013 a 2016 quem esteve à frente da Prefeitura de Uberlândia foi o Prefeito Gilmar Machado (PT), tendo como vice Paulo Vitiello Filho (PMDB). Gilmar demonstrava preocupação com a educação de Uberlândia e prometia colocar isso como prioridade, seu lema era fazer de Uberlândia uma cidade educadora.

A concepção de cidade educadora defendida é de que “[...] Todos os espaços, tempos e saberes da cidade são encarados como potencialmente educativos, ultrapassando o espaço e o tempo escolar como ambientes formativos.” Se trata de uma citação retirada do (Faure et al., 1972 apud Almeida, 2008). Essa concepção pressupõe orientações como formação e aprendizagem para além da educação formal; possibilidade de utilização com fins educativos de outros recursos e meios existentes na cidade; e a intencionalidade educativa das políticas públicas, entendidas de forma ampla, e não apenas como parte das secretarias municipais de educação.

No ano de 2013 foi criada a Lei 11.444 que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, com objetivo de desenvolver programas e projetos, com o foco na garantia de acesso, permanência e conclusão, com qualidade dos estudos.

Em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, por meio da Lei 12.209, de 26 de junho. Esse novo Plano, com objetivo de instituir as diretrizes, metas e prioridades para educação municipal, norteado pela Lei 11.444/2013 visava “implementar os pressupostos e orientações da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensino e Aprender em Uberlândia pelos próximos 10 anos” (UBERLÂNDIA, 2016c, p.61).

Demarcado, pois, o município de Uberlândia e o desenvolvimento da educação no período em análise, adentremos, agora, mais especificamente, na formação continuada de professores na EJA em Uberlândia.

### **6.1 A formação continuada de professores na EJA em Uberlândia**

Importante ressaltar que a seleção das fontes foi realizada no conjunto de documentos

encontrados no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) localizado no Cemepe, local onde se encontrava a coordenação do PMEa, onde acontecia as formações com os professores, e também onde estavam arquivados os documentos relativos ao PMEa e a EJA.

Além dos documentos do PMEa, no desenvolvimento dessa pesquisa, realizou-se análise de documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Constituição da República Federativa do Brasil; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e para Educação de Jovens e Adultos; Plano Nacional de Educação, e outros (leis, decretos, resoluções). Além de artigos, teses e dissertações.

Analizamos o conteúdo do material coletado a partir de categorias construídas a partir do tratamento dos dados empíricos. No caso da presente pesquisa, definimos as seguintes categorias por tipo de atividade de formação: Palestra; Roda de conversa; Fórum; Simpósio/Seminário; Relato de experiência; Oficina; Cursos; Mostra Cultural Pedagógica.

**Quadro 4 - Modalidades formativas**

Tipo de atividade	2009	2010 - 2011	2012	2013	2014	2015	2016
Palestra	3		2	5	1	6	6
Roda de conversa			2	1		1	
Fórum		1	1	2		1	
Simpósio/ Seminário			1	1		1	1
Oficina	1		7				
Cursos e Relatos de Experiência	1			1			1

Fonte: Elaborado pela autora (2020) referenciado nos documentos: UBERLÂNDIA (2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b).

Antes, porém, de nos debruçarmos sobre os dados relativos a essas práticas de formação continuada desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino de Uberlândia por meio do Cemepe, cumpre destacar alguns aspectos importantes relativos ao processo de planejamento da formação continuada de professores na EJA nesse município.

Na sequência trataremos de aspectos relacionados mais especificamente a formação continuada da EJA, abordando o planejamento e o conjunto das ações de formação

desenvolvidas e registradas nas fontes documentais encontradas, tendo em vista as categorias definidas nesse estudo, considerando os tipos de atividades de formação.

Sobre o planejamento da formação continuada de professores do PME A, de acordo com as fontes documentais, as orientações e acompanhamentos pedagógicos eram efetivados por meio do atendimento aos professores, nos módulos quinzenais e nas visitas técnicas realizadas nas salas de aula (UBERLÂNDIA, 2015a). Além disso, eram propostas diversas atividades com vistas a formação continuada dos profissionais que atuam no Programa como palestras, estudos direcionados, fóruns, simpósios, roda de conversa e relato de experiências.

Foi possível encontrar documentos que abordam sobre o planejamento da formação continuada no âmbito do PME A.

O primeiro documento encontrado que trata do planejamento da formação continuada de professores da EJA em Uberlândia é de 2012. Nele consta que a formação oferecida em módulos quinzenais predominantemente realizados no Cemepe “destina-se, prioritariamente, à apropriação, compreensão e reflexão acerca dos conceitos envolvidos na Proposta Curricular do Programa, assim como das atitudes e práticas educativas relativas à mesma” (UBERLÂNDIA, 2012a, p. 02).

O mesmo documento aponta que a atuação do professor exige uma postura reflexiva em relação a sua prática, principalmente no trabalho coletivo e interdisciplinar. Além da superação de concepções tradicionais. Mencionando ainda, que formação é necessária por possibilitar a continuidade da formação inicial e uma reflexão contínua acerca do “fazer pedagógico” conectado com a prática do professor dentro e fora da sala de aula. Permitindo que o professor, a partir de seus conhecimentos possa pensar sua prática e revê-la, acrescentando novos significados e ampliando sua compreensão acerca das mudanças necessárias.

Sendo assim, no documento está previsto que nas atividades de formação fossem incluídas discussões e debates que visassem a solução de problemas cotidianos e também os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Eram objetivos da formação continuada de acordo com o Plano de Formação:

- Promover o conhecimento da Proposta Curricular e Pedagógica que orienta o Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos.
- Possibilitar o aprofundamento dos saberes disciplinares e seus procedimentos científicos, para *transposição didática* das questões disciplinares, teóricas e metodológicas.
- Propiciar situações de discussão de natureza interdisciplinar promovendo

articulação dos temas e das atividades previstas.

- Subsidiar o professor no desenvolver de condições favoráveis à conquista de uma ação educativa que tenha como o paradigma a democratização do conhecimento e a reformulação de sua práxis pela construção coletiva de novos saberes.
- Rever a dimensão dos conteúdos na aprendizagem escolar, de modo a torna-los significativos, objetivando interações entre contexto e conteúdo programático.
- Promover o papel do professor como fundamental para o efetivo desenvolvimento do programa e o consequente sucesso dos alunos.
- Valorizar a experiência de vida, os saberes e os cotidianos como base para a construção de novas aprendizagens.
- Estimular a ampla participação dos educadores no planejamento e desenvolvimento de sua própria formação.
- Promover o uso da tecnologia para criar mecanismos de discussão, fóruns de debate e troca de experiências.
- Levar os educadores a vivenciarem situações de co-responsabilidade, troca de conhecimento e experiências educativas relativas ao Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos. (UBERLÂNDIA, 2012b, p. 02).

Além disso, no documento “Formação Continuada 2012” há a informação de que a reflexão permeava “todo processo de construção do conhecimento assegurando aos envolvidos a segurança e a confiança de serem co-produtores de cultura, como sujeitos que estão permanentemente em processo de aprendizagem” (UBERLÂNDIA, 2012a, p.2).

E acrescentavam que desse modo, a formação continuada tornava-se necessária na medida em que possibilitava a continuidade da formação inicial, mas sobretudo, porque propiciava uma reflexão contínua acerca do “fazer pedagógico” conectado com a prática educativa do professor dentro e fora da sala de aula. E por esse motivo, a formação continuada no PME A deveria permitir que o educador, a partir de seus próprios conhecimentos, pensasse sobre sua prática pedagógica e, revendo-a pudesse acrescentar novas significações, ampliando, desse modo, a compreensão das mudanças e transformações necessárias.

Para que os objetivos da formação fossem alcançados, elaborou-se um cronograma das atividades de formação geral previstas para o ano de 2012. Nele estavam previstos 18 encontros, a serem realizados de maio a novembro com os seguintes temas:

- O educador enquanto leitor: práticas de leitura na EJA - do que estamos falando e o que estamos aprendendo;
- O educador enquanto leitor: compreensão e domínio da escrita;
- O educador enquanto leitor: língua portuguesa – “O quê e como ensinar?”;
- A educação matemática na EJA: ensino aprendizagem da Matemática na EJA;

- A educação matemática na EJA: ampliando horizontes;
- Interdisciplinaridade na EJA: estudos da Sociedade e da Natureza;
- Interdisciplinaridade na EJA: religando os saberes;
- Avaliação, revisão e planejamento de atividades. (UBERLÂNDIA, 2012b, p. 04)

Encontramos também o documento “A construção da Proposta Pedagógica do PME A” percebe-se ter se tratado de um documento construído em alguns dias de módulo/formação (fevereiro e março). De acordo com a pauta, dividiram essa formação da seguinte forma: O estudo da Proposta Curricular do 1º Segmento de EJA/PME A; Apresentação do texto inicial da Proposta; Debates e conclusões das sínteses das áreas: Matemática, Língua Portuguesa e Estudos da Sociedade e Natureza; Planejamento e metodologia PME A. Além disso, foi definido eixos temáticos baseados nas competências básicas para o trabalho e para a vida. (UBERLÂNDIA, 2012c)

Em 2013 e 2014 não foi encontrado nenhum documento sobre o planejamento das atividades de formação, como no ano anterior. Encontramos no ano de 2013 uma espécie de relatório das atividades desenvolvidas. O referido documento estava intitulado “Ações desenvolvidas no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Neja – Ano Letivo/2.013” neste estava expresso que o Núcleo desenvolvia ações voltadas para uma formação que visava uma prática educadora, defendendo a dimensão discursivo-dialógica que acreditava se fazer atuante nas diversas situações pedagógicas presentes no dia a dia dos educadores da EJA. Além de realizar acompanhamento dentro de um processo que envolvia:

- Formação Permanente dos educadores e das educadoras;
- Discussão junto a Inspeção Escolar e Superintendência Regional de Ensino, para viabilizar a reestruturação da EJA;
- Parcerias com algumas secretarias, Núcleos do Cemepe, UFU e sociedade civil;
- Visitas a todas as salas de EJA;
- Participação em Fóruns de EJA, nacionais e estaduais;
- Desenvolvimento de atividades orientadas como: Mostras Pedagógicas e Fest Neja;
- Formação de um Grupo de Estudos “Saberes e Práticas em EJA”;
- Reuniões de Formação Permanente dos Núcleos, no Cemepe; entre outras. (UBERLÂNDIA, 2013, p. 01)

Em relação ao grupo de estudo citado “Saberes e Práticas em EJA”, foi criado com representantes de educadores das Escolas Municipais com modalidade EJA. De acordo com a fala da coordenadora do Neja (Ata da Primeiro Reunião do Grupo de Estudo de 1º ao 9º ano



da EJA) “estabelecer diálogos com a rede de educadores da EJA é necessário para que haja momentos de discussão e elaboração de ações e estratégias juntamente com os mesmos” (2013a, p.01).

Assim como no planejamento do ano anterior, consta um cronograma de formações, porém nesse caso, se refere as ações realizadas, com data, local, tema, ministrante, público atendido. De acordo com esse documento (UBERLÂNDIA, 2013b), foram realizados encontros para Formação Geral, são eles:

- Apresentação do Núcleo da EJA;
- 1ª Formação Geral da Rede Municipal de Educação;
- Formação Geral “Um Olhar sobre a Cidade Educadora”.

Apona as seguintes Formações Específicas:

- Repensando a EJA; Educar para Transformar;
- Formação em Gestão Democrática: Uma política pública conquistada;
- Reflexões sobre a cidade Educadora e Educação Escolar;
- Práticas de Leitura e Escrita na EJA.

Também estudos dos Eixos Temáticos:

- Lições de Vida;
- Vida de Trabalhador;
- Ações inclusivas na Cidade Educadora.

Consta ainda, a realização de um encontro para preparação da Mostra Cultural. Assim como FestNeja e as datas das visitas técnicas que foram realizadas.

O cronograma também aponta a realização da referida Mostra com o tema “Ações inclusivas na Cidade Educadora”, realização do 1º Fórum de EJA e da 92ª Plenária do Fórum Mineiro de EJA realizada com objetivo de articular os debates sobre políticas públicas voltadas para EJA.

Encontramos também, um documento intitulado “Formação Continuada PME/2013 – Repensando a Educação de Jovens e Adultos: organizar nossa prática para construir o conhecimento”, se trata de um texto do Jacques Delors de 1998, “Pensando a Educação do Futuro” onde se defende a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, fundamentada em quatro pilares que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser (UBERLÂNDIA, 2013c). Nas conclusões apresentadas pelo Neja, demonstram compreender que profundas

mudanças precisavam ocorrer no sistema de ensino.

Já em 2015 encontramos um “Plano de Formação Continuada com/para profissionais da Educação de Jovens e Adultos-EJA” com os objetivos, metodologia, cronograma, público alvo e as pessoas responsáveis. De acordo com o referido documento o objetivo da formação no PME A em 2015 seria

garantir a oportunidade para o diálogo, a troca de experiências e o aprofundamento da teoria sob a lente da Educação Popular, favorecendo a internalização/consolidação dos conhecimentos e uma renovação das práticas no processo de ensino-aprendizagem”. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 02).

Além disso, planejaram a utilização de instrumentos metodológicos como:

Análise de textos e vídeos; troca de experiências pedagógicas; visitas técnicas nos espaços escolares (sala de aula, escola, rodas de conversa, minicurso, EAD, oficinas); análise de práticas envolvendo discussão, interpretação e reconstrução; análise de casos e ou episódios observados; exposição de práticas pedagógicas; Acompanhamento das práticas observadas nas diferentes turmas de EJA; Estudo do Marco de Referência da Educação Popular; Estudo sobre diversidade etnicorracial como direito à educação. Leis 10639/03 e 11.645/08. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 02-03).

Como atividades teóricas estavam previstas a abordagem de textos relacionados a alfabetização, abrangendo todos os conteúdos e níveis de aprendizagem. Dentre as atividades práticas, estavam o planejamento pedagógico e a construção coletiva de material didático.

Em relação aos espaços destinados a formação, seriam utilizados “Cemepe, Espaços Escolares, Polos, EAD” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 03). Sendo que as orientações e acompanhamentos pedagógicos seriam efetivados pelo Programa, por meio do atendimento aos professores, “nos módulos quinzenais e nas visitas técnicas realizadas diariamente nas salas de aula” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 03). Quanto as atividades pedagógicas estas seriam planejadas coletivamente nos encontros quinzenais, o chamado “módulo 2”, onde os professores organizavam seus planejamentos de modo a atenderem a necessidade dos alunos.

De acordo com o cronograma, estava previsto para as formações de 2015:

- Escuta e reflexão dos saberes e práticas dos/as professores/as na perspectiva da Educação Popular;
- Construção/Reelaboração Coletiva da proposta pedagógica do programa: Análise e Estudo dos Eixos Temáticos;
- Construção/Reelaboração Coletiva da proposta pedagógica do programa: Análise e seleção dos conteúdos programáticos;

- Construção/Reelaboração Coletiva da proposta pedagógica do programa: Sistematização/Aprovação e Socialização da Proposta;
- Estudo sobre Avaliação: Explorando o conceito;
- Estudo sobre Avaliação: Tematização de práticas;
- Estudo e reflexão sobre as formas de avaliar o/no processo de ensino e aprendizagem; - Análise dos métodos de avaliação formativa e diagnóstica;
- Palestra sobre Identidade dos sujeitos envolvidos na EJA e suas diversidades - Direito de aprender e de ensinar de todos e de cada um;
- Saberes formais e não formais no processo de ensino-aprendizagem;
- Estudo sobre Planejamento - Revisão da proposta pedagógica;
- Estudo/ Reflexão sobre as leis 10639/03 e 11645/08 - Laboratório aplicativo;
- Palestra/Estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas na Matemática dos professores de EJA;
- Análise e construção coletiva do planejamento de atividades para as salas de aula;
- Análise do vídeo “O perigo de uma história única” e construção de um texto numa abordagem crítica e reflexiva acerca da temática;
- Palestra/Estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas na disciplina da Língua Portuguesa dos/as professores de EJA;
- Análise e construção coletiva do planejamento de atividades para as salas de aula;
- Palestras, círculos de saberes e práticas (apresentação de relatos de experiência e pesquisas na modalidade), exposição dos trabalhos/projetos escolares, apresentações artístico-culturais no Seminários Integrados da EJA/Fórum TRIEJA/Mostra Cultural Pedagógica;
- Análise/reorientação dos eixos temáticos da Proposta Pedagógica; Análise e discussão sobre os encontros de estudos da EJA/PMEA no decorrer do ano de trabalho - Momento de escuta e reflexão do trabalho dos profissionais. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 04-07)

O documento afirma utilizar a metodologia Dialética Crítica Reflexiva, num movimento entre teoria e prática.

Cabe ressaltar que Freire (2003) defende que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” ( p. 42-43). Nessa mesma perspectiva encontramos no documento “Plano de Formação Continuada com/para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos-EJA” de 2015 a informação de que o plano de formação do Neja visava vincular teoria baseada na temática da Educação Popular e na concepção freiriana com a prática pedagógica ação/reflexão/ação favorecendo a construção de uma práxis efetiva, emancipadora e amorosa. (UBERLÂNDIA, 2015a)

Vai ao encontro também com o pensamento defendido por Marin (1995), de que o processo formativo deve ser uma construção baseada no diálogo, sendo assim, os educadores não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos por ideias, e sim devem ser sujeitos

de sua formação. Complementando, ação e reflexão, devem fazer parte da prática profissional do educador, alimentando-se mutuamente. Caso contrário, “corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (SOARES, GIOVANETTI e GOMES, 2011, p. 243).

No Plano de Formação Continuada de 2016 consta como objetivo

Efetivar um Programa de Formação Contínua que considere o conhecimento acumulado pelo educador no seu fazer pedagógico e possibilite, na interação com os pares, o aprofundamento teórico que emerge como necessidade da reflexão sobre o Currículo na Educação de Jovens e Adultos. (UBERLÂNDIA, 2016, p. 04)

Para que fosse atingido esse objetivo, a Metodologia previa a investigação e estudo sobre Currículo na EJA, pretendendo aplicar diversos pressupostos sobre a estratégia para formação contínua pedagógica de professores, tendo como centro a reorientação curricular.

Para tanto, as temáticas que estavam previstas e foram trabalhadas durante o ano de 2016 foram divididas em 4 módulos, organizados da seguinte maneira:

**Quadro 5 - Temáticas previstas no planejamento**

MODULOS	TEMAS	SUBTEMAS
Modulo I	Praticas Pedagógicas na/para EJA	O currículo e sua influência nas relações interpessoais na Educação de Jovens e Adutos; A importância dos temas transversais na EJA.
Modulo II	Produção e Comunicação do Conhecimento na EJA	Relação de Poder (Questões político-sociais na Educação de Jovens, adultos e idosos); Práticas alternativas para o ensino na EJA-Metodologias.
Modulo III	EAD	Equipamentos Sociais na prática pedagógica da EJA
Modulo IV	Convivencia na EJA	Violência e criminalidade nos espaços escolares; Relações etnicorraciais na EJA (efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08); Seminário EJA/PMEA – Relatos de Práticas e Saberes Palestra: Trajetória Escolar dos sujeitos da EJA com Klênio Antônio

		Sousa da Eseba-UFU; O currículo no PME A – (RE) significado e construção.
--	--	---

Fonte: UBERLÂNDIA, 2016.

Nesses últimos, conseguimos perceber a diversidade de atividades propostas, sendo que foram abordados não só aspectos curriculares, mas também momentos de troca de experiência, discussões teóricas, momentos culturais, dentre outros.

Em relação a carga horária semanal do professor estava organizada da seguinte forma: Módulo I correspondente a 15 horas semanais na sala de aula; 05 horas semanais de módulo II divididas em: 2/3 (3h20min), onde melhor convier ao professor e 1/3 (1h40min), que são acumuladas, totalizando 3h45min e cumpridas quinzenalmente no Cemepe com acompanhamento da equipe coordenadora do Programa (UBERLÂNDIA, 2015, 2016).

Foi possível constatar nos Planos de Formação Continuada de 2015 e 2016 (UBERLÂNDIA, 2015a e UBERLÂNDIA, 2016b) que o Neja entendia o processo de formação como “uma forma de aquisição de competências fundamentais ao exercício docente” além disso,

[...]entende a importância do processo de desenvolvimento do/a professor/a e do/a pedagogo/a da modalidade, no exercício consciente de sua prática social e pedagógica para que sejam capazes de gerar transformações em seus cotidianos escolares por meio de postura crítica e reflexiva e consequentemente promover a melhoria da educação que os/as alunos/as recebem (UBERLÂNDIA, 2015, p. 01)

Tendo em vista esses princípios, a coordenação da EJA, organizava o trabalho de formação continuada que acontecia durante todo o ano. Consideramos importante esse trabalho de planejamento, pois “Planejar significa traçar objetivos, e buscar meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011, p. 125). É importante pois, a partir do planejamento ficar estabelecido as metas, recursos (materiais e financeiros), pessoas envolvidas, tempo necessário, etc. Assim é possível antecipar obstáculos e antever ações. Além da organização necessária do trabalho.

Encontramos entre os documentos um instrumental de tabulação do diagnóstico norteador das ações para formação com pedagogos(as) da EJA (UBERLÂNDIA, 2012d). O diagnóstico foi realizado no dia 30/03/2012 com 6 questões (O que gostaria de estudar; o que você pode socializar; contingências no dia a dia da EJA; trabalha em outra instituição; função que desempenha; disponibilidade para participar dos Encontros Gerais dos pedagogos). Porém

não encontramos nenhum documento que apontasse os resultados.

Mas, há um documento do ano de 2013 “Levantamento das demandas formativas para Formação Continuada ano 2013 dos professores do PME A” (UBERLÂNDIA, 2013a, não paginado) onde consta que após o estudo do texto “Pensando a Educação do Futuro” (Delors J), com embasamento teórico que foi proporcionado, foram lançadas questões para orientarem “o caminho de busca de um ensino que estabeleça a interação entre múltiplas histórias individuais na construção de um aprendizado significativo”.

As questões foram no sentido de compreender quais as ações desenvolvidas na prática que possibilitava aproximação da nova e pretendida educação mencionada, assim como os temas para estudos e debates dentro do espaço de formação continuada. E consta nesse mesmo documento as proposições realizadas pelos professores:

- Apresentação de vídeo com aulas em países mais desenvolvidos na Educação (Canadá, Noruega, China, Japão etc);
- Debates entre os grupos de professores e troca de experiências;
- Preparação de materiais de acordo com a Matriz de Eixos Temáticos;
- Promover estudo e palestras de temas que motivem e elevem a autoestima dos alunos;
- Taxionomia de Bloon (taxionomia de aprendizagem);
- Diretrizes Curriculares para educação no campo;
- Buscar novas temáticas e mais recursos didáticos para as salas e realidade da EJA;
- (PEC). Palestras
- Pesquisar novas metodologias, dinâmicas para que o aluno seja mais sentido no ensino científico (Ex. Economia solidária);
- Cursos na área de tecnologia, para os professores;
- Estudos sobre como facilitar a aprendizagem dos alunos;
- Estudos e dinâmicas para a prática pedagógica dentro dos 4 pilares da Educação;
- Relato de histórias de sucesso de professores que realmente fizeram a diferença em seu cotidiano escolar;
- Literatura voltada para adultos;
- Parcerias – SEBRAE/Senac. Cursos que contemplem o conhecimento, o aperfeiçoamento de vivências dos alunos, ou seja, oficinas empreendedoras. Preparação para o mercado de trabalho.
- Estudos direcionados para as novas regras ortográficas da Língua Portuguesa. (UBERLÂNDIA, 2013a, não paginado)

Percebemos temas diversos e estratégias como: cursos, palestras, roda de conversa, relatos de experiência e grupos de estudos, não muito diferente do que já vinha ocorrendo.

Esse tipo de diagnóstico é importante para que, ao se planejar o trabalho de formação,

seja considerado as demandas apontados pelos próprios professores, já que a formação é destinada a eles. O planejamento das atividades de formação deveria sempre partir das necessidades/dificuldades dos docentes.

Além disso, planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Partindo do pressuposto de que o planejamento é uma ferramenta que serve como alicerce de um ensino de qualidade, faz-se necessário, que o planejamento da formação continuada possa assumir um caráter cada vez mais participativo e estratégico, onde o que se propõe no início do ano e os objetivos da formação tenha mais sentido para todos os envolvidos e que este consiga ser alcançado, se não totalmente, pelo menos parcialmente, vistos e avaliados os esforços para esse fim.

No caso do PME A, foi possível observar nos documentos que havia essa preocupação com o planejamento da formação de professores. Outra questão importante observada, diz respeito aos documentos que citam a Educação Popular. O “Relatório de Atividades 2013/2016” destaca que a metodologia utilizada nas ações do Neja tem como estratégia a “formação contínua pedagógica de profissionais da EJA e do PME A na perspectiva da Educação Popular” (UBERLÂNDIA, 2016, p. 07).

Nessa mesma perspectiva encontramos no documento “Plano de Formação Continuada com/para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos-EJA” de 2015 a informação de que o plano de formação do Neja visava vincular teoria baseada na temática da Educação Popular e na concepção freiriana com a prática pedagógica ação/reflexão/ação favorecendo a construção de uma práxis efetiva, emancipadora e amorosa. (UBERLÂNDIA, 2015a)

E o documento “Entrelaçando Saberes” afirma buscar garantir oportunidades ao diálogo, à troca de experiências e ao aprofundamento da teoria sob a lente da Educação Popular (UBERLÂNDIA, 2015b).

Sobre a Educação Popular, Freire inicia essa práxis na década de 1960, quando os dados do analfabetismo destacavam acima dos indicadores para o país que se encontrava em

pleno processo de desenvolvimento. A luta no campo da cultura popular foi decisiva para a formulação de pressupostos teóricos metodológicos que pudessem intervir na realidade social (MACIEL, 2011).

O diálogo é um princípio da Educação Popular que reconhece a construção coletiva como aquela que possibilita a humanização dos sujeitos e convive com o conflito não para negar o outro, mas para reconhecer suas contribuições no processo de transformação individual e social.

Sendo assim, a Educação popular é vista como fonte de produção do conhecimento altamente carregada de intencionalidade. A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político (FREIRE, 2003). Constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais universal de educação, isto é, a educação como formação humana, qual seja, formação do sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um sujeito integral.

Acreditamos que essa formação citada no documento do PMEVA vá ao encontro do pensamento defendido por Nóvoa

A formação referida aqui, deve ser aquela que busca alicerçar-se “numa reflexão, na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

O professor deixa de se restringir a cursos de aperfeiçoamento esporádicos e passa a ser visto então como um profissional reflexivo e participante ativo do projeto pedagógico da escola. Sendo assim, o professor necessita de autonomia e colaboração da equipe gestora e dos colegas para que os desafios possam ser enfrentados e resolvidos. Afinal, são eles que vivenciam o trabalho pedagógico e que estão mais próximos dos alunos. E são também os próprios docentes que, nas salas de aula, podem identificar necessidades que demandam melhorias. O processo de reflexão contínua e permanente do docente é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula.

Localizado o sentido e o lugar do planejamento da formação continuada de professores de EJA município de Uberlândia, debruçemos, agora, ao conjunto das ações de formação desenvolvidas e registradas nas fontes documentais encontradas tendo em vista as categorias definidas nesse estudo considerando os tipos de atividades de formação.



## 6.2 Palestras

Segundo as fontes documentais, o tipo de atividade de formação realizada com mais frequência foram as palestras, um total de 23. Ao nos debruçarmos sobre as temáticas abordadas nessas palestras conseguimos localizar 5 grandes temas tratados nesses momentos de formação. Na tabela que segue temos as temáticas abordadas e seu grau de incidência:

**Quadro 6** -Temáticas previstas nas palestras

<b>Temáticas das palestras</b>	<b>Grau de incidência</b>
Conteúdos e metodologia de ensino	60,9
Temas sociais	21,8
Matriz de referência-curriculo	8,7
Avaliação	4,3
Práticas de formação em serviço (grupos de estudo)	4,3

Fonte: Elaborado pela autora (2020) referenciado nos documentos: UBERLÂNDIA (2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b).

Identificamos 14 palestras dentro da subcategoria “Conteúdos e metodologia de ensino”, essas palestras abordaram os seguintes temas:

- A relevância da utilização de recursos visuais como estratégia de ensino e aprendizagem (2009);
- Gêneros discursivos: uma proposta de aproximação entre o ensino da língua e sua aplicabilidade (2009);
- Matriz de descritores: Procedimento de leitura (2009);
- Práticas de Leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo (2012);
- Falar e Ler na Aulas de EJA (2013);
- Práticas de Leitura e Escrita na EJA (2013);
- Inclusão Social na Perspectiva da Viabilização e Implementação da Lei 10.639/03 (2013);
- Leitura e Escrita no Contexto Escolar da EJA/Interdisciplinaridade (2014);
- Práticas pedagógicas na Matemática dos professores de EJA (2015);
- Estudo e reflexão sobre as práticas pedagógicas na disciplina da Língua Portuguesa dos/as professores de EJA (2015);

- Processo de ensino-aprendizagem – saberes formais e não formais no processo ensino-aprendizagem (2015);
- Práticas alternativas para o ensino na EJA – Metodologias (2016);
- Relações Etnicorraciais na EJA (efetivação da Lei 10639/03) (2016);
- A importância dos temas transversais na EJA (2016).

Quando se trata de palestras com temáticas voltadas para “conteúdos e metodologias de ensino” percebemos uma tendência a concepção técnica de formação de professores, tendo em vista a proposta de desenvolverem um currículo formal com conteúdos comuns, desconsiderando as diferentes realidades, assim como propostas de metodologias distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática.

Concordamos com Pimenta (2005) que esse tipo de formação não conseguem captar as contradições presentes na prática social de educar e, assim, pouco têm contribuído para gestar ou construir uma nova identidade profissional do docente. A teoria fica restrita ao conteúdo e ao método, distantes das concepções pedagógicas dos professores e de sua visão de mundo.

Sobre a segunda subcategoria, Temas sociais, identificamos 5 palestras, com os seguintes temas:

- “Viva livre! Uberlândia sem drogas” (2012);
- Identidade dos sujeitos envolvidos na EJA e suas diversidades e Direito de aprender e de ensinar de todos e de cada um (2015);
- “Relações de Poder” sobre as questões político-sociais na Educação de jovens, adultos e idosos (2016);
- Violência e criminalidade nos espaços escolares da EJA (2016);
- Trajetória escolar dos sujeitos da EJA (2016).

Através da análise dos documentos, conseguimos identificar as temáticas trabalhadas, porém, comumente, não foi possível ter uma compreensão de como essas palestras foram conduzidas. Diante desse fato, observamos os temas sociais trabalhados nas palestras e quem foram os palestrantes.

Vale destacar que os palestrantes convidados foram pessoas da área, com estudos ou experiências nesses assuntos. Porém, cabe refletir, que eles falam de um lugar, por meio de uma experiência que não é a realidade vivenciada pelos docentes que estão participando

desses momentos de formação. Isso provavelmente faz com que alguns docentes relacionem os assuntos trabalhados com a realidade que vivenciam e outros não.

O primeiro tema por exemplo, não está focado diretamente nos alunos da EJA, mas na população de modo geral. Logicamente, é uma temática importante de ser trabalhada, mas pode estar descolada de uma realidade mais ampla, na qual o professor está inserido.

Os demais temas estão voltados para realidade da EJA. Porém, pode não ter sido demanda de estudos daquele grupo em específico. Além disso, não sabemos se houve momentos para fala dos professores com intuito de discutirem os assuntos. Muitas vezes, em uma palestra, as reflexões que são lançadas para os professores sobre os assuntos, são baseadas em uma maioria generalizada, ou situações vivenciadas pelo palestrante.

Sendo assim, percebemos a presença da racionalidade técnica também nessa subcategoria, o que seria inadequado, visto que, nesse modelo, o professor é considerado um técnico, ou seja, aquele que aprende por meio de um acúmulo de conhecimentos, treina as técnicas e aplica em sala de aula (GARCIA, 1999).

De acordo com Schon (1992), no modelo de racionalidade técnica são enfatizadas as questões da organização da ação pedagógica, desconsiderando o contexto social, político e econômico da prática educativa, ou seja, buscar a melhor maneira de transmitir conhecimentos é a principal preocupação da formação.

Já em relação a subcategoria “Matriz de referência-curriculo”, identificamos apenas duas palestras, uma em 2009 e a outra em 2013, abordaram os seguintes temas respectivamente: “Construção da Matriz de Referência de Matemática” e “Um olhar sobre a cidade educadora”.

O tema “Matriz de Referência de Matemática”, se tratando de uma palestra, nos remete a ideia de que essa matriz foi apenas apresentada aos docentes, aproveitando o momento designado a formação, nos dando a impressão de que eles não fizeram parte da construção dessa matriz. O que seria incoerente, visto que o professor deve ser participante ativo do projeto pedagógico da escola.

Nessas situações, perde-se o poder de decisão dos professores quanto ao que deve ser ensinado e como esse ensino poderia satisfazer tanto suas necessidades intelectuais, culturais e materiais, assim como também as de seus alunos. Além disso demonstra a perspectiva da racionalidade técnica, uma vez que uma matriz que serviu de referência para o desenvolvimento do trabalho dos professores, foi apresentada a eles, sem que tivessem

participado do processo de construção.

Nesse modelo é assumido uma lógica curricular denominada como aplicacionista, pois a prática docente e pedagógica do professor é vista como comprovação da teoria por meio da aplicação em uma posterior prática.

Quanto a temática da segunda palestra “Um olhar sobre a cidade educadora”, percebemos intenções políticas pontuais envolvidas, tendo em vista que em 2013 houve mudança no governo local e alterações foram realizadas. Nesse caso, fica evidente a presença da concepção técnica de formação, tendo em vista a palestra voltada para fazer com que seja difundido o currículo previamente definidos pela Secretaria de Educação.

Isso reduz toda uma complexidade à aplicação de uma teoria única, utilizada para toda ação formativa, como um instrumento genérico.

Dentro da subcategoria “Avaliação”, encontramos apenas uma palestra, realizada no ano de 2015, sobre “Avaliação na perspectiva da Educação Popular”.

Ao se propor uma palestra sobre essa temática, quando se ensina como o professor deve conduzir a avaliação e se coloca a perspectiva da Educação Popular como única para que o professor possa basear sua prática, nega-se a autonomia do docente de refletir sobre a realidade da turma e decidir qual a melhor maneira de avaliar seus alunos, de conduzir esse processo.

Solucionar os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pelo conhecimento acadêmico é o objetivo do modelo da racionalidade técnica, porém, a inadequação desse processo se revela quando os professores vivenciam situações de conflito no desempenho de suas atividades, visto que “qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição da metas e na seleção dos meios” (PÉREZ GÓMES, 1992).

E por fim, na subcategoria “Práticas de formação em serviço”, também encontramos apenas uma palestra, em 2013, em decorrência da criação do grupo de estudos da EJA.

A palestra sobre “A importância de Grupos de ‘Estudos’”, conforme os documentos analisados, foi proposta com intuito de explicar a importância destes, assim como dar início aos encontros do grupo criado. Além disso, se tratou de uma demanda dos professores, conforme documento do PME (UBERLÂNDIA, 2013a).

Sobre grupos de estudos, segundo as DCNs

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

Acreditamos que esse é o objetivo da formação continuada, de repensar o processo pedagógico. A criação dos grupos de estudos é vista como uma dimensão coletiva importante. Nesse sentido, consideramos que esse tipo de formação, está relacionada a perspectiva do professor reflexivo, por possibilitar a reflexão do docente sobre a importância desse tipo de atividade, assim como viabilizar oportunidades de diálogo e troca de experiências entre os envolvidos.

Chama atenção também o perfil dos formadores e sua vinculação institucional. A tabela a seguir se refere a formação acadêmica dos palestrantes:

**Quadro 7 - Perfil dos formadores – Qualificação acadêmica**

<b>FORMAÇÃO DOS FORMADORES</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Graduação	2					1		2	5	20%
Especialização							4		4	16%
Mestrado	2			1	3		1	1	8	32%
Doutorado				1	2			5	8	32%

Fonte: Elaborado pela autora (2020) referenciado nos documentos: UBERLÂNDIA (2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b).

Conforme o levantamento dos dados, a maioria dos formadores possuíam Mestrado ou Doutorado na área, demonstrando que os formadores eram pessoas qualificadas.

Quanto a vinculação institucional, é possível verificar na tabela que segue abaixo que a maioria dos formadores eram pessoas que estavam atuando no Cemepe (48%), enquanto 28% estavam vinculados a UFU, 8% eram das escolas municipais, 8% de outras universidades e 8% de editora de livros didáticos.

**Quadro 8 - Perfil dos formadores – Vínculo institucional**

VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL	09	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL	%
Cemepe	2				2	1	2	5	12	48%
UFU				1	3		1	2	7	28%
ESCOLA PMU	2								2	8%
OUTRAS UNIVERSIDADES				1				1	2	8%
EDITORA / AUTORA DE LIVROS DIDÁTICOS							2		2	8%

Fonte: Elaborado pela autora (2020) referenciado nos documentos: UBERLÂNDIA (2009, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013a, 2013b, 2013c, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b).

Por um lado, há uma valorização dos conhecimentos adquiridos *in loco* e das práticas desenvolvidas pelos próprios docentes do local, porém sob o risco de que as práticas até então efetuadas se perpetuem sem possibilidade de ampliação e autocrítica, correndo o risco de enrijecimento dos pensamentos, das práticas e/ou da atuação docente. Por outro lado, são pessoas que compartilham, conhecem ou estão próximas da realidade em que os professores vivenciam na prática.

### 6.3 Rodas de conversa

Em segundo lugar estão as rodas de conversa. Aconteceram 4, no Cemepe e nas unidades escolares, propostas como atividade de formação permanente, tendo como público alvo os professores da Rede Pública Municipal e a equipe gestora.

A primeira foi realizada em 2012 no Cemepe, com uma reflexão sobre o texto “Pedras grandes” discutindo sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. Não fica claro nos documentos quem conduziu essa roda.

O referido texto relata a história de um professor que em determinada aula faz uma experiência com seus alunos, enchendo um vaso com pedras grandes, pedrinhas pequenas, areia e água (nessa ordem), sendo que caso a ordem fosse alterada não chegariam ao mesmo resultado. A mensagem possibilita a reflexão de que as pedras grandes são as coisas realmente importantes na vida (crescimento pessoal e espiritual) e quando se dá prioridade a isso e mantém-se aberto para o novo, as demais coisas se ajustam por si só (relacionamentos, obrigações, profissão, bens e direitos materiais, assim como todas as coisas menores que completam a vida), mas, quando se preenche a vida somente com coisas pequenas, não sobra espaço para as coisas realmente importantes.

A temática escolhida para a roda de conversa visa uma reflexão, um chamado para uma nova postura na vida. No caso do público que se almejava atingir, pretendia-se fazê-los pensar no público da EJA e talvez possibilitar reflexões sobre as particularidades desse públicos, os desafios, e em maneiras diferenciadas de trabalho a serem desenvolvidas.

A segunda e terceira roda, foram realizadas em 2012, na mesma data, também no Cemepe. Uma discutindo o tema “O Pedagogo na Educação de Jovens e Adultos” e a outra sobre a elaboração da proposta pedagógica para o desenvolvimento do trabalho de prevenção quanto ao uso de substâncias psicoativas (SPA). Se tratava de um projeto da Secretaria Municipal Antidrogas e Defesa Social, coordenado pela Maria de Lourdes Pereira Costa, que recebeu o nome de “Papo Legal”. A coordenadora da roda é Psicóloga, com mestrado em ciências da saúde pela UFU, trabalhou na CAPS-AD e Programa de atenção a pessoa com dependência química. Pode-se perceber que a palestrante possuía experiência para tratar do assunto em questão e compartilhar experiências com os demais. Além disso, como se tratava de um projeto, existia realmente a necessidade de ser apresentado e discutido com os professores que provavelmente iriam trabalhar em suas aulas nas turmas de EJA.

A quarta roda de conversa aconteceu em 2015 nas Unidades Escolares (Polos) com os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, com o tema “Escola: Espaço de vivências”, nessa oportunidade foi realizado o levantamento de temas/problematizações de casos e estudos para possíveis intervenções. A própria equipe gestora do programa conduziu esse momento. Interessante essa iniciativa, por possibilitar aos professores expor e discutir casos específicos, principalmente aqueles que se encontravam com dificuldades no desenvolvimento do trabalho com os alunos da EJA.

O filósofo Donald Schön propôs, a ideia de o professor poder construir conhecimentos advindos da reflexão de sua própria prática pedagógica. Assim, o profissional teria possibilidade de construir o conhecimento prático por meio da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano, num ambiente propício à reflexão na ação.

Dessa forma, a experiência, a realidade e as necessidades dos professores são consideradas primeiramente. Ao contrário do modelo clássico, onde a formação é planejada à distância das instituições escolares, dicotomizando teoria e a prática, trabalhando de forma escolarizada, sem considerar os saberes que os professores possuem, suas histórias de vida e a realidade educativa em que eles trabalham.

Partindo do pressuposto de que as Rodas de Conversa fomentam a troca de

experiências, a discussão e reflexão sobre a prática, e considerando ser fundamental que a formação dos professores esteja estreitamente relacionada ao contexto, devendo partir das necessidades reais surgidas no contexto de atuação profissional (IMBERNÓN, 2009), consideramos importante esses momentos na formação continuada de professores.

Ressaltamos a presença da perspectiva do professor reflexivo nesses momentos citados, visto que a roda de conversa está diretamente relacionada a oportunidade de diálogo, de reflexão e troca de experiências. Além disso, os espaços formativos organizados como as rodas de conversa, propiciam aos docentes um amplo espaço de discussão a respeito de suas fragilidades profissionais, mas também de suas potencialidades. Dessa forma, fomentam a liberdade de expressão dos professores, para que possam socializar suas angústias, dificuldades, o que pensam e o que desejam da instituição. Além disso, iniciativas como essa, dão suporte aos professores para que os problemas sejam resolvidos coletivamente.

Sendo esses momentos tão ricos, consideramos ter acontecido poucas vezes no PMEIA, já que encontramos apenas 4 em um período de oito anos que foram analisados.

#### **6.4 Simpósios/Seminários**

Os simpósios e/ou seminários são importantes por se tratar de uma reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas sobre um assunto específico ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico e desenvolve habilidades de estabelecer relações. É uma estratégia que possibilita a ampliação do conhecimento tendo em vista que os conteúdos têm em sua apresentação múltiplos olhares, enriquecendo o tema gerador. Além disso, os simpósios têm efeito multiplicador.

Um dos documentos do Programa, destaca a importância dos Seminários como sendo em consonância com as metas e os objetivos da LDB 9394/96 e o PNE/2014 afirmando que “esses Seminários tem como meta reunir profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos/EJA, com a finalidade de socializar experiências e vivências, sejam elas produzidas na academia ou na escola” (UBERLÂNDIA, 2015, s/p).

No caso do PMEIA, a pesquisa nos permitiu constatar a realização de 4 simpósios e seminários que ocorreram no período do estudo e que fizeram parte das ações de formação continuada propostas:



- Simpósio sobre “intervenções e linguagens escolares” - 2012
- II Enpecpop - Segundo Encontro Nacional dos Pesquisadores(as) em Educação e Culturas Populares – 2013
- Seminários Integrados da EJA/Fórum TRIEJA e XI Mostra Cultural Pedagógica e I Entrelaçando Saberes: Diversidade e inclusão - 2015<sup>17</sup>
- Seminários de Educação de Jovens e Adultos, II Entrelaçando Saberes: Diversidade e inclusão e a XII Mostra Pedagógica - 2016<sup>18</sup>

Consideramos essas propostas e as temáticas envolvidas nesse período uma excelente oportunidade para socialização e discussão de experiências, estando, portanto, coerente com a concepção do professor reflexivo, tendo em vista os conteúdos da reflexão pretendida. Ribeiro (2005), nos ajuda nessa compreensão, dizendo que os conteúdos, deve emergir da problematização da prática pedagógica, cuja construção de competências para o exercício da função docente se dê em situação próxima de trabalho.

## 6.5 Fórum

Foram mencionados nos documentos a realização de 5 fóruns durante o período analisado. O fórum consiste num espaço, do tipo “reunião” na qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado.

O primeiro foi realizado em 2011 se trata do VIII Fórum Trieja – Fórum do Triângulo Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Cemepe. O tema da mesa redonda foi “Currículo na EJA e suas possibilidades práticas”.

O segundo fórum foi realizado em 2012 - I Fórum dos Profissionais da Rede Municipal EJA no Cemepe.

---

<sup>17</sup> Se tratou de um único evento nos dias 10 a 12 de novembro de 2015, uniram os polos Uberlândia, Monte Carmelo e Ituiutaba, tendo como parceiros a UFU, FAE/MG e Faculdade Pitágoras, a programação contou com palestras, relatos de saberes e práticas, exposições de trabalhos, projetos escolares e apresentações artístico-culturais de profissionais e alunos/as do PMEA e EJA, e também de alunos da Pedagogia das faculdades citadas. (UBERLÂNDIA, 2016, p.11).

<sup>18</sup> Um único evento em 16 de novembro. O seminário tem como finalidade socializar experiências, vivências, práticas e saberes desenvolvidos no decorrer do cotidiano escolar. Nessa edição, o pensamento freiriano “Aquele que ensina também aprende” justifica prontamente a intenção do NEJA para esse evento. (UBERLÂNDIA, 2016, p.11).

O terceiro aconteceu em novembro de 2013 trata-se do I Fórum de Educação de Jovens e Adultos, onde os profissionais, numa roda de conversa trataram de assuntos pertinentes ao Núcleo e relacionados à modalidade, como por exemplo: formação do/da professor/a para atuar na modalidade EJA.

O quarto, ainda em 2013, quando realizou-se o 92º Fórum Mineiro de EJA, com a temática “Que EJA queremos?”. O evento foi uma forma de promoção e articulação das iniciativas existentes entre os profissionais da EJA e a Rede de Ensino de Uberlândia e do Estado de Minas Gerais, momento em que debates sobre políticas públicas voltadas para EJA foram evidenciadas (UBERLÂNDIA, 2013b, p. 03).

O quinto e último se refere ao “Fórum TRIEJA” de 2015 que aconteceu junto com o “Seminários Integrados de EJA e I Entrelaçando Saberes: Diversidade e inclusão”, tendo como parceiros a UFU, FAE/MG e Faculdade Pitágoras. A programação contou com palestras, relatos de saberes e práticas, exposições de trabalhos, projetos escolares e apresentações artístico-culturais de profissionais e alunos/as do PME A e EJA, e também de alunos da Pedagogia das faculdades citadas.

Tendo em vista que os fóruns possibilitam que todos possam participar e expor suas opiniões, as 5 temáticas dos fóruns realizados são coerentes com as atividades desenvolvidas pelos docentes e podem, se trabalhadas dessa forma, ter sido um espaço de aprendizado para todos. Afirmamos ainda, percebermos através dessas propostas, a presença forte da concepção de professor reflexivo nessas atividades.

## **6.6 Oficinas**

Em 2009 (26 e 27/02) após palestra “Ver para aprender” realizou-se uma oficina com objetivo de proporcionar aos educadores do PME A, a criação personalizada de recursos visuais a partir da sistematização do “planejamento temático” do programa. Nessa oportunidade, os professores desenvolveram um planejamento coletivo.

Em 2012, foram realizadas diversas oficinas durante a “VIII Mostra Cultural Pedagógica”, são elas: Mosaico com materiais recicláveis; Construção de Horta em Pequenos Espaços; Produção de sabão ecológico; Produção de Vassoura Reciclada; Oficina Picotes e Recortes; Bonecos com “tampinha pet”; Decoração de Mesas de frutas e verduras.

Não foram encontradas referências a outras oficinas nos documentos analisados.

As oficinas também são momentos importantes de formação, se caracterizam como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá.

Na realidade do PMEIA percebemos a presença de duas concepções por trás dessas propostas. Em relação a primeira oficina, apesar da própria coordenação assumir ter como objetivo proporcionar aos professores o momento de criar os recursos visuais que serão necessários para colocar em prática o planejamento temático do programa. Podemos perceber que os professores tiveram a oportunidade de participar desse planejamento e construir seus próprios recursos. Já na segunda oficina, relacionamos a uma perspectiva técnica, em razão das propostas pré-determinadas, sem considerar as reais necessidades dos professores e as especificidades do contexto escolar.

Nesse modelo de formação, presente na segunda oficina, prevalece a separação entre a teoria e a prática, elaborada sem ouvir os professores, trabalhada de forma escolarizada (JACOBUECCI, 2006). Esta perspectiva é confirmada por Candau (2008) quando pondera que esse modelo clássico enfatiza a presença dos professores nos espaços formativos. Para ser um professor reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática, faz-se necessário estar envolvido em questões mais complexas, discutindo sobre a totalidade de sua ação educativa e não apenas sobre a especificidade.

## **6.7 Cursos e Relatos de experiências**

Na análise dos documentos identificamos apenas um curso que aconteceu em 2009 com a temática “Interdisciplinaridade, Competências e Tecnologia Educacional”. Nesse curso utilizou-se como recursos: psicodrama pedagógico, grupos e dinâmicas. A ministrante do curso é consultora educacional, com formação a nível de mestrado na área da educação e possui experiência nessa área.

Lembrando que não temos maiores detalhes sobre a forma como realmente foi conduzido. Porém, esse curso que traz no título a palavra “competência” sendo ministrado por uma “consultora” com experiência, nos remete ao modelo clássico de formação. Modelo que tem sido desenvolvido ao longo dos anos na formação continuada, proporcionando uma cultura de formação ligada à transmissão de conteúdos e de ênfase somente na atualização e

capacitação profissional.

Para Reis e Affonso (2007), esse modelo se trata de uma formação constituída primordialmente por eventos restritos, esporádicos e de curta duração, sendo desvinculados da prática e das necessidades de formação dos professores. Compreendemos que a formação continuada não deve limitar-se aos cursos de curta duração, pois segundo Mizukami (2002), esses cursos “alteram apenas de imediato o discurso dos professores, e muito pouco contribuem para uma mudança efetiva” (p. 27).

Além disso, esses conhecimentos são produzidos em esferas superiores e transmitidos de maneira impositiva aos professores, visando apenas atingir interesses institucionais e que na prática se concretizam por meio de modalidades rápidas, ministradas por indivíduos que se supõem detentores do conhecimento, sem considerar os saberes que os professores já possuem, suas reais necessidades e, principalmente, as especificidade do contexto escolar.

Já em relação aos relatos de experiências, foi mencionado nos documentos apenas duas vezes, em uma formação que aconteceu em 2013 e a segunda vez, em um Seminário EJA que aconteceu em 2016, onde citam relatos de práticas e saberes. Não foi possível compreendermos detalhes desses encontros. Mas a oportunidade de relato de experiência se bem trabalhada, pode-se tratar de um momento muito importante, onde mais uma vez o professor pode falar de suas angústias, expor suas ideias e ouvir sugestões ou outros relatos de sucesso ou fracasso que possa possibilitar repensar sua prática, suas maneiras de conduzir determinadas situações, gerando dessa forma aprendizado e reflexão.

Além disso, esses momentos podem possibilitar que os profissionais envolvidos reconheçam as demandas da realidade na qual estão inseridos e possam das respostas inovadoras a tais demandas. Conforme diria Schon (2000) “aprender a aprender e a refletir constantemente sobre sua ação” (p. 34). E para aprender a aprender, é importante esses momentos que são disponibilizados tempo e espaço para um processo de formação que é contínuo. Concluimos assim, a presença da concepção do professor reflexivo nos momentos citados.

Por meio dessas análises foi possível perceber que o PME A sob a coordenação do Neja realizou atividades de formação continuada de professores, no período de 2009 a 2016, na intenção de suprir as supostas necessidades formativas dos professores que atuavam no Programa. Foram ações de formação (gerais e específicas) na forma de cursos, fóruns, rodas de conversa, palestras, oficinas, reuniões e simpósios/seminários, ora ministrados por

docentes convidados (da Universidade local ou de outras), ora por técnicos pedagógicos que atuavam nos departamentos do Cemepe, ou pela própria coordenação.

A partir dos dados, é possível observar que as formações no PMEa durante o período analisado aconteceram nos módulos realizados quinzenalmente ou mensalmente no Cemepe, por intermédio dos momentos citados.

Percebemos também em documentos específicos sobre o Planejamento ou Relatório da Formação Continuada, que tiveram momentos para discussão da proposta curricular, inclusive definição coletiva dessa proposta ou reelaboração, momentos para discussão dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento trabalhadas (Matemática, Língua Portuguesa e Estudos da Sociedade e Natureza), estudos de Leis, propostas políticas e pedagógicas do município, estudo sobre tipos de avaliação, planejamento e outras temáticas. Esses momentos eram chamados de “Formação geral ou Encontro de Educadores/PMEa – Formação Permanente”. As formações gerais, de acordo com as pautas, sempre tiveram início com uma mensagem de motivação/reflexão, momento para os repasses gerais e algumas vezes eram propostas dinâmicas de grupo.

De acordo com informações que constam nos documentos, aconteciam as visitas técnicas que eram realizadas pela equipe de coordenação do programa. Porém, não foi possível compreender em que frequência e se essas visitas aconteciam realmente.

Estava determinado uma carga horária a ser cumprida em sala de aula. E os módulos eram realizados sempre no Cemepe, com uma carga horária para módulo com a supervisora, onde era possível as conversas, troca de experiências, planejamento, preparação de material, dúvidas, e outros. Além desses momentos de formação geral, existiam as formações específicas, quando eram propostas outros tipos de atividades, conforme apresentamos por categorias.

O fato de optarem, na maioria das vezes, por formadores que atuavam no próprio Cemepe ou nas escolas, pode significar a preocupação com a troca de experiência interna, já que as práticas compartilhadas ou as ideias defendidas nas formações eram de pessoas que compartilhavam da mesma realidade. Mas, também nos faz refletir se esse fato não significa a perpetuação de práticas cristalizadas, a falta de abertura ao novo, necessidade abertura ao diálogo com o externo.

Como foi possível observar nas análises, as formações que aconteceram no Cemepe foram bem diversificadas. Além disso, constatamos a perspectiva da racionalidade técnica e a

perspectiva do professor reflexivo presentes na formação continuada do PME.A.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral, compreender as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, no período de 2009 a 2016.

A partir desse objetivo geral, tivemos como objetivos específicos: situar as políticas para formação de professores no Brasil e o contexto em que foram produzidas, com foco principal no período de 2009 a 2016; analisar as diferentes concepções e perspectivas no campo da formação de professores e suas implicações no campo da formação continuada; analisar as concepções e perspectivas de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia, no período de 2009 a 2016; levantar os conteúdos e os tipos de formação (conteúdo e forma) utilizados no processo de formação continuada do Cemepe para a EJA no período de 2009 a 2016.

Tendo em vistas esses objetivos, a opção foi pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa. Como método científico nos apoiamos no Materialismo Histórico Dialético por nos fornecer ferramenta teóricas indispensáveis para apreensão e compreensão do real. Para captar o movimento do real do objeto investigado sob a perspectiva do Materialismo fizemos análises de fontes documentais e bibliográficas.

Para alcançarmos os objetivos traçados optamos por um trabalho de investigação que primou pela análise, além das aparências com o auxílio do método materialista histórico-dialético para conhecer e interpretar uma realidade em constante movimento. Esta é contraditória, pois as aparências dos fenômenos não revelam a sua essência, daí a necessidade da pesquisa científica.

A seleção das fontes foi realizada no conjunto de documentos existentes no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) localizado no Cemepe, local onde se encontra a coordenação do PMEa, onde acontece as formações com os professores, e também onde estão arquivados os documentos relativos ao PMEa e a EJA.

Além disso, nesse movimento de investigação, analisamos a produção teórica acerca do tema. Para isso recorreremos a documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Constituição da República Federativa do Brasil; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Plano Nacional de Educação, e outros (leis, decretos, resoluções). Além de artigos, teses, dissertações, considerações da banca de qualificação e

trabalhos recentes publicados em eventos. Esse trabalho envolveu um grande esforço para tentarmos extrair de outros trabalhos elementos consistentes que fundamentasse nossas análises.

Conforme foi possível perceber, estruturou-se a presente pesquisa em sete seções. Inicialmente, na primeira seção, apresentamos a introdução onde foram indicados o tema de pesquisa e seus antecedentes na trajetória da pesquisadora; algumas das problematizações em torno dele; os objetivos da pesquisa e a condução metodológica do estudo. Na segunda seção, apresenta-se as políticas públicas para formação de professores da EJA no contexto nacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), pois esse período lança algumas das bases das políticas de formação continuada que se desenvolverão no período demarcado para esse estudo – 2009-2016. A terceira seção se dedica a situar as políticas de formação continuada de professores, incluindo os profissionais da EJA, no contexto das políticas de educação levadas à cabo no período de 2007 a 2010, durante o segundo mandato de Lula da Silva. A seção quatro traz os elementos históricos dos caminhos percorridos por essas políticas no período de 2011 a 2016, durante o primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff (2011-2015) até o seu impeachment em 2016. Posteriormente, na quinta seção, apresenta-se a discussão sobre as diferentes concepções e perspectivas no campo da formação de professores. Em seguida, na seção seis, são apresentados e analisados, à luz dos elementos destacados nas seções anteriores, as políticas de formação continuada de professores da EJA no município de PMEIA em Uberlândia, no período de 2009 a 2016. Por fim, na última seção apresentamos as considerações finais.

Em relação as ações políticas implementadas no contexto nacional, apresentamos no decorrer do texto as informações presentes na LDB 9394/1996 e as alterações realizadas em 2009 e 2013 referente a formação de professores e a EJA, assim como questões presentes no Fundef e no Fundeb, no PNE 2001-2010, 2011-2020 e 2014-2024. Analisamos também questões que constam no PDE, no Plano de Metas Todos pela Educação e no PAR. A criação da Secad e a alteração posterior para Secadi, criação da UAB, ações do PROJOVEM, Programa Brasil Alfabetizado, Pibid e Pronatec. As deliberações importantes das conferências nacionais Coneb e Conae. Analisamos ainda, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como a criação da Nova Capes, do Parfor, do Pro-Funcionário e da Rede Nacional de Formação Continuada dos



Profissionais da Educação Básica. Além da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e as informações em torno do objeto.

Percebemos que a formação continuada de professores no Brasil passou por transformações ao longo da história do país. Dessa forma, também observamos concepções diferentes em torno dessa formação, conforme apresentado na seção 5, onde discorremos sobre a concepção da racionalidade técnica (ou clássica) e a concepção do professor reflexivo. Importante observar que constatamos a presença dessas duas concepções nas práticas de formação de continuada do PME A.

Em relação a primeira, a base que estrutura este modelo está fundamentada na corrente positivista, em que a teoria educativa é vista como um mecanismo dissociado da prática educativa, uma vez que receitua elementos para resolver os problemas educacionais a partir de uma racionalidade técnica e objetiva. Sem considerar os conhecimentos que os professores já possuem, suas reais necessidades e as especificidade do contexto escolar. Porém pode-se perceber também, a concepção de formação do professor reflexivo, concepção em que a experiência, a realidade e as necessidades dos professores são consideradas primeiramente. Nessa perspectiva, o professor pode construir conhecimentos advindos da reflexão de sua própria prática pedagógica.

Além disso, os documentos do PME A nos remete várias vezes a essa última concepção e nos ajuda a expor nosso pensamento quanto a formação que deve ser oferecida aos professores da EJA.

Também nas políticas de formação dos profissionais do magistério em âmbito nacional essas concepções se fazem presentes.

Na Rede de Formação de Professores podemos perceber que a concepção inicial, estava pautada em uma perspectiva de certificação, distanciando-se de uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Foi criada como orientadora da política de formação continuada e da certificação de professores, visando oferecer as diretrizes para a criação das matrizes de competência. Além disso, havia uma política de premiação por desempenho nos processos avaliativos, demonstrando um caráter exclusivamente individual e competitivo, e até, punitivo e intimidatório. Estava presente nessa primeira versão, uma concepção técnico-instrumental.

Dessa forma, percebemos uma perspectiva de formação continuada que visa à melhoria da qualidade do ensino, sobretudo daqueles aspectos vinculados aos indicadores de

desempenho, que denotam fragilidades nas aprendizagens dos alunos. O foco da formação é, portanto, a aprendizagem do aluno que garanta a aquisição de determinadas competências a serem avaliadas em testes padronizados.

Posteriormente, quando da reorganização da Rede, a mesma se apresenta com objetivos diferentes, afirmando que a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento, sendo que para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola. Destaca ainda em seus objetivos, que a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Nessa visão de formação, a valorização da prática e dos professores contribui para se repensar concepções e práticas de formação docente, haja vista oportunizar relações mais democráticas no processo de elaboração e apropriação do conhecimento. Ademais, os processos formativos construídos nessas bases potencializam reflexões mais próximas dos problemas concretos das escolas e dos professores, o que, conseqüentemente, ajuda a estabelecer novos vínculos com a realidade escolar e com a prática docente.

Quanto a formação continuada na LDB 9394/1996, percebemos no corpo da lei algumas questões conceituais, visto que hora a formação continuada é considerada como capacitação em serviço (art. 61, Inciso I), e em outros momentos, ela aparece como aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, Inciso II) e como treinamento em serviço (art. 87). Consideramos, essas diferenças nas terminologias como uma maneira de traduzir as finalidades de uma concepção de formação continuada. Mais que confusões terminológicas, esses conceitos traduzem uma concepção de formação e de professor que serviu de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória.

No PNE vimos uma concepção de formação continuada que, muitas vezes, tem favorecido o desenvolvimento de práticas formativas voltadas para a atualização de conteúdos, métodos ou técnicas, com o intuito de promover a modernização da escola e do ensino. A formação foi tratada como necessidade de formação permanente em serviço, indicando também, oferta de cursos a distância. No caso específico da formação de professores que atuam na EJA, a preocupação maior é com o esforço para erradicação do analfabetismo.

Quanto ao PDE percebemos bases em uma "pedagogia de resultados", por apresentar uma lógica do mercado, da busca da "qualidade total".

Dessa forma, percebemos nas políticas analisadas, em alguns casos a restrição da concepção de formação continuada a uma perspectiva compensatória, que se expressa por meio de programas de formação especiais ou programas de treinamento voltados, principalmente, para os aspectos curriculares e metodológicos. E em outros casos, processos formativos construídos em bases que potencializam reflexões mais próximas dos problemas concretos das escolas e dos professores.

A formação continuada, em nosso entendimento, constitui um direito que não foi dado, mas conquistado ao longo da história da educação do nosso país, sendo que esse direito contribui para a realização de um trabalho coerente, eficaz e comprometido, principalmente quando nos referimos ao público da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, ajuda a compreender o mundo, que ultrapassa o movimento visível dos fenômenos até alcançar o movimento interno das contradições que marcam a totalidade em que nos inserimos e nos constituímos como sujeitos históricos.

Após a finalização dessa pesquisa, sentimos que conseguimos concretizar aquilo que nasceu em nossas mentes, consideramos alcançados os objetivos traçados no início desse processo. Pouco a pouco fomos avançando na compreensão e análise do objeto de estudo e apresentamos a formação continuada realizada no PME.A.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>
- AGUIAR, Márcia A. Política de formação de professores: o que muda nas esferas nacionais e locais. *In*: GRACIANO, Mariângela (coord.). **O plano de desenvolvimento da educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em Questão, v. 4).
- AMARAL, Gislene Alves do. **Políticas de formação dos profissionais da educação básica no Brasil no período de 1996-2015**: contornos e desenvolvimento. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26096>. Acesso em: 17 maio 2019.
- ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala professora!** : repensando o aperfeiçoamento docente. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos; NOVAES, Patrícia; LACERDA, Larissa; WERNECK, Mariana. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010a. Disponível em:  
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projovem trabalhador**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/116315-projovem-trabalhador/>. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao//constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao//constituicao.htm). Acesso em: 6 maio 2020.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orientações para elaboração do Plano Institucional de Formação de Quadros Docentes – PLANFOR**. Brasília, DF: Capes, 2009a. Disponível em:  
[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Orientacoes\\_Planfor2009.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Orientacoes_Planfor2009.pdf). Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Novos talentos**. Brasília, DF: Capes, 2014a. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/novos-talentos>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Observatório da Educação**. Brasília, DF: Capes, 2006a. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/observatorio-da-educacao>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF: Capes, 2010c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 104, de 13 de julho de 2012**. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 16 jul. 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-104-de13072012.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.803, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jun. 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República, 14 jul. 2006c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 abr. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 25 abr. 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 14 nov. 2007c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm). Acesso em:

12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 30 jan. 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2010d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – PROFUNCIONÁRIO e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 31 dez. 2010e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF: Presidência da República, 17 maio 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm#:~:text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,remanejamento%20de%20cargos%20em%20comiss%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm#:~:text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,remanejamento%20de%20cargos%20em%20comiss%C3%A3o). Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm). Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 10 maio 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.html). Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Edital conjunto n. 2/2010**. Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: Capes/DEB, 2010f. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002\\_2010\\_CapesSecad\\_PIBI\\_Diversidade\\_1711\\_02.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBI_Diversidade_1711_02.pdf). Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 13 set. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em:

20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 26 dez. 1996c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm). Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 10 jan. 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 21 jun. 2007d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405 de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 12 jul. 2007e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em: 4 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 11 jun. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm). Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011**. Altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 30 jun. 2011c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm). Acesso em: 1. mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 5 abr. 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 26 jun. 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006**. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 29 dez. 2006e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20339%2C%20DE%2028%20DE%20DEZEMBRO%202006.&text=60%20do%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,-1%C2%BA%20%C3%89%20institu%C3%ADdo&text=2%C2%BA%20Os%20Fundos%20destinam%2Dse,o%20disposto%20nesta%20Medida%20Provis%C3%B3ria](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Mpv/339.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20339%2C%20DE%2028%20DE%20DEZEMBRO%202006.&text=60%20do%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,-1%C2%BA%20%C3%89%20institu%C3%ADdo&text=2%C2%BA%20Os%20Fundos%20destinam%2Dse,o%20disposto%20nesta%20Medida%20Provis%C3%B3ria). Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Documento final. Brasília: MEC; Coneb, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRONATEC**. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_nornt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_nornt_09_300609.pdf). Acesso em: 2 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 609, de 2 de maio de 2008**. Aprova o Regimento Interno da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: MEC, 2008d. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/REGIMENTO\\_INTERNO\\_01-05\\_VFINAL.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/REGIMENTO_INTERNO_01-05_VFINAL.pdf). Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 dez. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 870, de 16 de julho de 2008**. Referencial comum às denominações dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2008e. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=13&data=18/07/2008>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.129, de 27 de novembro de 2009**. Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 28 nov. 2009d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR). Brasília, DF: MEC, 2011d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prodocência**. Brasília: MEC, 2006f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola de Fábrica**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC, 2006g. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf). Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC, maio 2010g. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010h. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 9 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Confitea**. Brasília, DF: MEC; Secad, 2008f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docbase.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre o PAR**. Brasília, DF: MEC, data. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Toda Criança Aprendendo**. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001798.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, MG: MEC, 2006h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**: manual de operações. Brasília, DF: MDA; Incra, 2004. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa\\_nac\\_educacao\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf). Acesso em: 6 jan. 2020.

BRASIL. **Discurso durante cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego**: Presidenta (2010-2016: Dilma Rousseff). Brasília, DF: Planalto, 2011e. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-oplanalto/discursos/discursos-da-presidenta/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Morais (org.). **Uberlândia revisitada**: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: Edufu, 2008. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-172-7>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: questões atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARA, Daniel. Análise: avanços tímidos perante as necessidades na educação. **UOL**, 3 jan. 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/01/03/analise->

avancos-timidos-perante-as-necessidades-na-educacao.htm. Acesso em: 14 mar. 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. **Política de educação a distância**: o programa TV Escola como estratégia de formação de professores. 2001. 100 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015.  
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica para uso de estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

COELHO, Higson Rodrigues. Neoliberalismo e políticas de formação de professores: Todos pela Educação e Nova CAPES como aparelhos de hegemonia. *In*: FÓRUM DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE MARX E O MARXISMO, 24., 2017, Niterói. **Anais** [...]. Niterói: UFF, 2017. Disponível em:  
<http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC71/mc714.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos., Brasília, DF:CNE, 19 jul. 2000b. Disponível em:  
[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf). Acesso em: 17 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 9 jul. 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192). Acesso em: 2 mar. 2019.

DANTAS, S. M. De Uberabinha a Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). *In*: BRITO, D. de S.; WARPECHOWSKI, E. M. (org.) **Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 19- 50.

DEMAILLY, Lise CHANTRAINE. Modelos de formação contínua. *In*: NÓVOA, António

(coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DIÁRIO DO COMÉRCIO. **Especial de aniversário**. Uberlândia, 31 ago. 2015, p. 2-7.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.

**Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JÚNIOR, Jose Antonio Valle. **Design Science Research**: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

<https://doi.org/10.1007/978-3-319-07374-3>

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Andrade de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>. Acesso em: 14 mar. 2020.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Editora da UFPE, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554850024.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

<https://doi.org/10.15628/holos.2017.5757>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. As novas políticas de formação dos educadores. *In*: MACHADO, Evelcy Monteiro; BONI, Maria Ignês Mancini de; MUELLER, Helena Isabel; GARCIA, Joe (org.). **Formação do educador**: educação, demandas sociais e utopias. Ijuí: Unijuí, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa

educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-90.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **PAR**. Brasília, DF: FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/perguntas-frequentes-2>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Programa Nacional de Inclusão de Jovens** : Projovem Urbano. Brasília, DF: FNDE, 2005. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução FNDE n. 49, de 29 de dezembro de 2006**. Diretrizes para concessão de bolsas de estudos pelo Pró-Licenciatura. Brasília, DF: FNDE, 2006. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3124-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-49-de-29-de-dezembro-de-2006>. Acesso em: 23 nov. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMIDE, Camargo Denise. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 12, 2014, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2014. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo\\_eixo2\\_86\\_1410820241.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_86_1410820241.pdf). Acesso em: 4 abr. 2019.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa 2001, p. 191-199. (Coleção Leituras no Brasil).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores nos cursos de licenciatura: algumas diretrizes e práticas. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Anpae, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/467.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo LULA e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR**, Campinas, 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, V. M. Q. C. Uberlândia: histórias por entre trilhas, trilhos e outros caminhos: memórias, construção e apropriação dos espaços. Uberlândia: Edufu, 2010.  
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-240-3> LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001  
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-240-3>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. **A disciplinarização da pobreza no espaço urbano burguês**: assistência social institucionalizada (Uberlândia – 1965 a 1980). 1990. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos em metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *In*: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÈS, Maria Aparecida Affonso (org.). **Educação continuada**. São Paulo: Cedes, 1995.

MENDES, Marcos. Descentralização do Ensino Fundamental: avaliação de resultados do Fundef. **Planejamento e Políticas Públicas**, São Paulo, n. 24, p. 27-51, 2001. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/69>. Acesso em: 6 fev. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Alfabetização Solidária. *In*: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos (coord.). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em: 15 de ago. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth M.; LIMA, Emília F. de; TANCREDI, Regina M. S. P.; MELL, Roseli R. de (org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade** [online], v. 21, n. 74, p. 121-142, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>

MORGADO, Maria Aparecida. Transferência, sedução e autoridade na relação pedagógica. **Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 131, p. 25-31, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16407>. Acesso em: 5 fev. 2020.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. **O PRONATEC no âmbito das políticas públicas de educação profissional**: da dualidade estrutural à mercantilização da qualificação profissional. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Cleiton de. A Emenda Constitucional 14/96, o financiamento e a gestão do ensino brasileiro. **Educação em Foco**, v. 4, n. 1, p. 27-38, mar./ago. 1999a.

OLIVEIRA, Cleiton de. **Municipalização do ensino do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e

permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 32, p. 323-337, abr./jun. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

OLIVEIRA, Dyna Rosy Alves de; LEMOS, Carla Fabiane dos Santos; BARCELLOS, Valéria Reis. Políticas educacionais no governo Lula: um estudo acerca dos financiamentos e sistema de avaliação da educação básica. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 11., FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 12., 2018, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Enfope, Fopie, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2215/561>. Acesso em: 27 jun. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. Laudos psicológicos: notas para uma reflexão. **Jornal do CRP – 6ª região**, p. 16, 1995.

PEREZ, Geraldo. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em educação matemática*: concepções e perspectivas. São Paulo: Unesp, 1999, p. 263-282.

PEREZ, Geraldo. O pensamento prático do professor: a formação do profissional como profissional reflexivo. *In: NOVÓIA, António. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 11- 30.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? *In: PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 47-70.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17-52.



PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no Governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

PROGRAMA DE GOVERNO DILMA ROUSSEF 2014. **Mais mudanças, mais futuro**. [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em: <https://pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PROGRAMA DE GOVERNO LULA 2002. Disponível em: <https://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/eleicoes02/plano2002-lula.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PROGRAMA DE GOVERNO LULA 2007-2010. Disponível em: [http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa\\_de\\_governo\\_2007-2010.pdf](http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RIBEIRO, R. A.; MACHADO, M. C. T. A institucionalização da loucura em Uberlândia. *In*: BRITO, D. de S.; WARPECHOWSKI, E. M. (org.). **Uberlândia revisitada: memória, cultura e sociedade**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 221-247.

ROCHA, Juliana Andrade. **Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia-MG (1990-2008)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZZAN, Eduardo A. A formação continuada de professores centrada na escola: possibilidades e limite. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: Endipe, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Adriana Rocha da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Formação continuada de professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 185-208, maio/nov. 2008.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SILVA, Kássia Nunes da. **Expansão urbana do setor sul da cidade de Uberlândia-MG**: um estudo dos processos de exclusão e segregação socioespacial. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Roberta Miranda; BORGES, Maria Célia. Formação continuada: um mapeamento dos programas oferecidos aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 38, p. 40-65, jan./jun. 2018.

<https://doi.org/10.31496/rpd.v18i38.1176>

SILVA, Roberta Miranda. **Formação continuada de professores**: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Secad-MEC; Unesco, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, set/out 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista de EJA**, n. 17, p. 25-35, maio 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Série Estudos em EJA).

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. **Decreto n. 12.623, de 5 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o funcionamento da educação de jovens e adultos na modalidade da educação não formal nas escolas municipais de Uberlândia. Uberlândia: Câmara Municipal, 5 jan. 2011.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. **Decreto n. 14.035, de 29 de abril de 2013**. Dispõe sobre os programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção do Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, a serem desenvolvidos no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos, e os respectivos núcleos de trabalho de vinculação de cada projeto. Uberlândia: Câmara Municipal, 29 abr. 2011.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **A construção da Proposta Pedagógica do PMEA**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2012c.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ações desenvolvidas no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA – Ano Letivo/2013**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2013d.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ata da Primeira Reunião do Grupo de Estudo de 1º ao 9º ano da EJA**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2013b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Inspeção Escolar. **Organização da EJA da Alfabetização ao 9º ano**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2014.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Entrelaçando Saberes**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2015b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Formação Continuada 2009: – PMEA – Memorial do dia 8 de junho de 2009**. Uberlândia: Arquivo do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, 2009.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Formação Continuada no Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2012e.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Formação Continuada PMEA/2013 – Repensando a Educação de Jovens e Adultos: organizar nossa prática para construir o conhecimento**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2013c.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Instrumental de tabulação do diagnóstico norteador das ações para formação com pedagogo(as) da EJA**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2012d.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Levantamento das demandas formativas para Formação Continuada (ano 2013) dos professores do PME A**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2013a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Formação Continuada 2012**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2012b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Formação Continuada com/para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2015a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Formação Continuada**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2016b.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico de Educação de Jovens e Adultos – PME A**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, [2016].

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Trabalho PME A**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2012a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Atividades do NEJA no quadriênio 2013/2016**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2016a.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Seminários Integrados de Educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia: Arquivo do NEJA, 2015c. 1 *Folder*.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. **Banco de dados integrados**. Uberlândia, 2018. v. 1. Disponível em: [http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/20238.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/20238.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ações e Resultados da Educação - Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016)**. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Educação, 2016c.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. *In*: ZEINECHER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.