



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

TAYNA BENTO DE SOUZA DUARTE

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE**

Manaus/AM
2019

TAYNA BENTO DE SOUZA DUARTE

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, campus Manaus Centro, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

MANAUS/AM
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D812e Duarte, Tayna Bento de Souza.
Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de
educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica
docente. / Tayna Bento de Souza Duarte. – Manaus, 2019.
222 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,
Campus Manaus Centro, 2019.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

1. Educação profissional. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação de
jovens e adultos. I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de. (Orient.) II. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013

TAYNA BENTO DE SOUZA DUARTE

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 10 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM



Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues - Membro Externo
Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM

TAYNA BENTO DE SOUZA DUARTE

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EPTNM NA
MODALIDADE DE EJA NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MANGUEREZ

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 10 de dezembro 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM



Profa. Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues - Membro Externo
Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM

Dedico esse trabalho ao meu amado filho Stephan Davi, ao meu esposo, Leonardo Duarte e aos meus pais Wagner e Antonieta.

AGRADECIMENTOS

Graças a Deus, pois, pelo seu dom inefável, que sempre nos conduz vitoriosamente em Cristo, e por nosso intermédio exala em toda parte o bom perfume do seu conhecimento (2 Co 2:14 e 9:15).

Ao meu filho Stephan Davi, que durante esse período de ausências nunca deixou de expressar seu amor incondicional e revigorador;

Ao meu marido, Leonardo Duarte, meu maior incentivador nessa caminhada, por ter suportado meus momentos de estresse, ter estado presente em minhas ausências e, sobretudo, ter me fortalecido em fé e amor.

Aos meus pais, Wagner e Antonieta por sempre acreditarem no meu potencial, principalmente à minha mãe, se me mantive em pé, foi em razão dela estar de joelhos, sempre intercedendo por mim.

Aos meus irmãos Tagna e Wagner Júnior, aos meus cunhados, Walter Lucas e Patrícia, aos meus sogros Maria Rita e Raimundo Nonato, por todo o apoio e pelas inúmeras vezes que se fizeram presentes na vida de Davi durante minhas ausências.

À toda a minha família pelas orações, pelo amor, paciência e incentivo.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ribeiro de Souza pela paciência, disponibilidade, incentivo e ensinamentos, sem os quais esse trabalho não seria finalizado. Serei eternamente grata por ter compreendido minha situação de saúde e estado comigo em um dos momentos mais difíceis da minha vida.

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Lucena Rodrigues e a Prof.^a Dr.^a Deuzilene Marques Salazar, membros da Banca Examinadora, pelas sugestões que foram essenciais para o resultado final deste trabalho, minha admiração. À Prof.^a Deuzilene, pelo seu trabalho como coordenadora e sua amizade, suas palavras sempre me transmitiram tranquilidade e segurança nos momentos de incerteza.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, sem dúvida os conhecimentos trabalhados e apreendidos durante as aulas foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente do DPI, pelo apoio e compreensão nas ausências.

Aos professores do PROEJA, por sonharem esse sonho comigo e terem contribuído com conhecimentos e experiências para a efetivação dessa pesquisa.

Aos meus amigos, irmãos e líderes da igreja pela amizade, oração e cuidado.

Aos amigos que fiz no percurso, pelo aprendizado compartilhado durante os momentos de interação.

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como
educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

(FREIRE, 1992)

RESUMO

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desenvolvida por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) objetiva a ampliação da escolaridade com profissionalização, exigindo novos significados para a prática pedagógica docente que deve estar alinhada às concepções e princípios que orientam a oferta. A prática pedagógica docente se refere a uma atividade teórico-prática, crítica e reflexiva do professor. A pesquisa, desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), insere-se na linha de pesquisa Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica e teve por objetivo geral analisar, como as mediações teóricas sobre a EPTNM na modalidade EJA, durante um processo de formação continuada desenvolvido por meio da Metodologia da Problematização, possibilita ao professor perceber como ocorre o processo e pode intencionar sua prática pedagógica. Teve como locus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus Manaus Centro (CMC) e como participantes da pesquisa os docentes que ministram aula no curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma integrada na modalidade de EJA. Por meio da abordagem qualitativa, e do método da pesquisa-ação, desenvolvemos uma formação continuada por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez sobre os objetivos, as concepções e os princípios que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no PROEJA. As etapas propostas por essa metodologia foram desenvolvidas no sentido de provocar uma prática reflexiva no professor intencionando processos de mudanças. O estudo constatou que as reflexões decorrentes do processo formativo reorientaram a prática pedagógica docente desenvolvida na EPTNM na modalidade de EJA, desenvolvendo novas perspectivas para o trabalho docente por meio da compreensão dos direitos do aluno jovem e adulto afirmados por meio da educação a eles ofertada. O produto educacional desenvolvido durante a pesquisa é a proposta de formação continuada por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, e objetiva contribuir com a prática pedagógica docente na EPTNM na modalidade de EJA por meio da reflexão e do diálogo com os diferentes saberes e especificidades da oferta, intencionando um novo sentido para a prática pedagógica.

Palavras-Chave: EPTNM; EJA; PROEJA; Práticas Pedagógicas; Metodologia da Problematização.

ABSTRACT

The Technological High School Education Program (EPTNM), implements the study program called Youth and Adult Teachings (EJA). This study program is part of the Brazilian National Integration Program for Professional and Basic Education from Youth and Adult Teachings (PROEJA). This government education program aims to increase the professional scholarship, by setting up new standards for the teacher's education know-how, which must be orchestrated with the courses expertises proposals. At this context, the teachers education know-how refers to theoretical and practical activities, with assessments between the teachers. This research was accomplished at Graduate Professional and Technological Education Program (ProfEPT), and engaged on a research group, name Control and Management from Pedagogical Clearances on Professional and Technological Education. The main goal of this research is to analyze how the theoretical intercessions from EPTNM acts in EJA, according to the continuous undergraduate program, with the problematization teaching methodology, which allouds the teacher to have a syntonized feedback of the education process, building a live loop classroom dynamics. The research workshops were hold on the Federal Institute of Amazonas (IFAM), Manaus' City Center Campus (CMC), and the participants were the teachers from the Mechanical High School Undergraduate Program from the daytime shift of EJA. The qualitative approach was used, according to the Action Research method and the main result was a continuous educating workshop, constructed with the problematization methodology in consonance with the Arch of Manguerez. The concepts of the Arch encompass, objectives, concepts and principles to justify the EPTNM's courses proposals from PROEJA. The Workshops were divided in stages, each stage is an important part of the framework methodology, and these requirements were looking forward to the teacher's reflexive práxis, aiming the changing processes on the classroom standards. The pedagogical teaching práxis on EJA, presenting new perspectives to the teacher's labor, accomplishing knowledge from student rights in different ages on the study program. The most feasible result is the educational product, reconstructing scenarios to represent the core of the Arch of Manguerez approach, implementing formative procedures on a live experience environment, with a unified and collaborative ambience.

Keywords: EPTNM; EJA; PROEJA; Pedagogical Praxis; Problematization Methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma do perfil docente em EPT.....	46
Figura 2	O esquema do arco de Charles Maguerez.....	62
Figura 3	O esquema do arco de Bordenave e Pereira.....	63
Figura 4	Movimento Colaborativo.....	76
Figura 5	Processo de pesquisa-ação e uma possível relação com a Metodologia da Problematização com arco de Maguerez.....	79
Figura 6	O percurso metodológico da pesquisa.....	80
Figura 7	Relação entre a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez e a Aprendizagem Baseada em Problemas.....	88
Figura 8	Representação do ciclo básico da pesquisa-ação.....	106
Figura 9	Codificação dos dados da pesquisa.....	108
Figura 10	Sistematização das categorias finais.....	136
Figura 11	Etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.....	133
Figura 12	Contribuições da formação para a prática pedagógica.....	137
Figura 13	Abordagem das temáticas.....	137
Figura 14	Avaliação docente sobre a realidade apresentada na pesquisa.....	138
Figura 15	Avaliação docente sobre os pontos-chave identificados.....	138
Figura 16	Avaliação docente sobre o processo de teorização.....	139
Figura 17	Avaliação docente sobre a efetividade das hipóteses de solução para o problema de estudo.....	140
Figura 18	Avaliação docente sobre a possibilidade de intervenção na realidade.....	140
Figura 19	Avaliação final sobre a metodologia proposta.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estudos publicados sobre a prática pedagógica ou trabalho docente	24
Quadro 02 – Estudos publicados sobre o PROEJA	25
Quadro 03 – Concepções ou teorias pedagógicas que fundamentam as versões do arco de Maguerez	59
Quadro 04 – Diferenças entre a educação bancária e a educação problematizadora	61
Quadro 05 – Pesquisas desenvolvidas por meio da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez.....	64
Quadro 06 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	82
Quadro 07 – Detalhamento do processo de pesquisa-ação e sua possível relação com a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez	83
Quadro 08 – Planejamento da formação.....	91
Quadro 09 – Constituição das categorias analíticas iniciais e intermediárias	109
Quadro 10 – Percepções docentes sobre o PROEJA.....	113
Quadro 11 – Percepções docentes sobre a prática pedagógica no PROEJA	119
Quadro 12 – Percepções docentes sobre o processo formativo.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara Brasileira de Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CMC – Campus Manaus Centro

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo

CONSUP – Conselho Superior

CPCs- Centros Populares de Cultura

DCNEJA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

DPI – Departamento Acadêmico de Processos Industriais

EAD – Educação a Distância

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPI – Equipamento de Proteção Individual

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAL- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

IFCE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

IFs- Institutos Federais

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MNCA – Movimento Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEP'S – Oficinas Educativas Problematicadoras

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEDF – PROEJA em Edificações

PMEC – PROEJA em Mecânica

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA

ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EPTNM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	30
2.1 O percurso histórico: entendendo a EPTNM na modalidade de EJA.....	31
2.2 Considerações sobre a Prática Pedagógica e a Formação de Professores para a EPTNM na modalidade de EJA.....	43
2.3 A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz: um modelo de formação que conduz a uma prática pedagógica reflexiva	57
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	70
3.1 A pesquisa em uma perspectiva formativa	71
3.2 Lócus e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	75
3.3 Desenvolvimento da pesquisa-ação	78
3.3.1 Planejamento	80
3.3.2 A proposta de formação	84
3.3.3 O desenvolvimento da formação.....	88
3.3.4 Alguns entraves durante a formação	98
3.3.5 A coleta de dados	99
3.3.6 Avaliação.....	100
4 O PROEJA no IFAM – Campus Manaus Centro: entre o real e o ideal na concepção docente	106
4.1 Os docentes e o PROEJA no IFAM: percepções sobre a implementação, institucionalização e políticas de valorização	107
4.2 Sobre o exercício da docência: pensando uma prática docente para o sujeito aluno do PROEJA.....	113
4.3 Um caminho para a <i>práxis</i> : os impactos da formação continuada por meio da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz na prática pedagógica docente.....	121

4.4 A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz como um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo docente.....	124
4.5 A consciência da <i>práxis</i> como elemento impulsionador de novas práticas pedagógicas na EPTNM na modalidade de EJA.	126
5. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EPTNM NA MODALIDADE DE EJA NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUERÉZ.....	129
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	152
.....	157
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES E PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O PROEJA	216
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO – APLICAÇÃO À REALIDADE	217
APÊNDICE D – AVALIAÇÃO GERAL DO PROCESSO FORMATIVO.....	219

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTMN na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA – PROEJA. Nela, entendemos a prática pedagógica como uma atividade teórico-prática, crítica e reflexiva do professor, que pensando criticamente sobre sua prática, pode modificá-la (FREIRE, 1996). Nesse sentido, motivou-nos analisar como o professor se percebe em um processo formativo e se, ao perceber-se no processo, reflete sobre ele de modo a intencionalizar sua prática pedagógica.

A pesquisa “Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente” foi motivada pela percepção de que para propiciar uma formação humana integral, a escola deve buscar a superação de enfoques tradicionais, tecnicistas e burocráticos e criar em seu contexto espaços mais dialógicos e reflexivos, principalmente relacionados aos seus processos formativos, o que implica o entendimento do tipo de educação que ela vai ofertar, para qual sociedade e qual a intencionalidade pedagógica dos seus processos formativos, impactando diretamente a prática pedagógica docente.

Essa percepção só foi possível a partir das minhas múltiplas vivências profissionais, desde o meu primeiro estágio com educadora social em 2003, em um Centro de Referência da Família, posteriormente pela minha prática profissional na Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED, como professora, coordenadora pedagógica e gestora no período de 2006 a 2015, e finalmente, com o meu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, como Técnica em Assuntos Educacionais, com um enfoque de atuação como pedagoga no meu departamento de lotação.

Atuando como professora na rede municipal de educação de Manaus, em uma escola localizada na zona ribeirinha de Manaus, novos desafios se apresentaram, principalmente relacionados à alfabetização de crianças que estavam em distorção idade-série. Apesar dos desafios, trabalhar nessa escola me proporcionou um crescimento profissional e pessoal significativo, pois a diversidade de expectativas dos alunos da zona ribeirinha, a própria localização geográfica da escola proporcionavam um ambiente rico de possibilidades, levando-me a refletir sobre a necessidade de integração entre os

diversos saberes adquiridos durante a minha formação acadêmica e as experiências de vida daquela comunidade, exigindo um ressignificar sobre minha prática pedagógica, até então enriquecida apenas com os saberes adquiridos na academia.

Meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos foi no período de 2008 a 2010, na SEMED, como professora e coordenadora pedagógica no turno noturno, em uma escola que ofertava nesse turno apenas a 1ª Etapa da EJA, que compreendia da Alfabetização à então 4ª série. Surgiram nesse período muitas inquietações com relação à prática pedagógica na EJA, o índice de evasão era muito alto, as dificuldades de aprendizagem eram emergentes e a prática docente não era reflexiva nem intencional, no sentido de compreensão da necessária inclusão daqueles sujeitos no processo educativo, com seus saberes, suas concepções, suas contradições, seus desafios, suas angústias, suas frustrações e suas esperanças, tão necessárias para sua formação cidadã. Essas especificidades exigiam ver a atuação dos docentes na EJA não apenas como necessária¹, mas como fundamental para uma mudança real na situação apresentada.

Ao ingressar no IFAM, em 2015 e desempenhando minhas atividades profissionais no nível médio e superior, nas diversas formas e modalidades de ensino da Educação Profissional e Tecnológica, tive uma nova reaproximação com a EJA em função de desenvolver minhas atividades de pedagoga também no curso de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O meu ingresso no IFAM, logo, meu primeiro contato com a Educação Profissional e Tecnológica - EPT me motivou a cursar o Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, mas o que intencionou essa pesquisa foi o PROEJA e suas complexidades, se antes havia uma inquietação sobre a prática pedagógica na EJA, no IFAM, essas inquietações se transformaram em interesse de pesquisa, pois a proposta de integrar o Ensino Médio à EPT para os sujeitos alunos da EJA, exige do professor uma reflexão crítica sobre sua prática, e “[...] envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p. 38).

Entender parte dos processos que permeiam a Educação Profissional e Tecnológica, e principalmente, como o Ensino Médio na modalidade de EJA se integra à

¹ Como regra geral na SEMED, e de acordo com a Lei nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para os docentes com formação apenas no antigo Magistério, ou com Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, a possibilidade de lotação no turno noturno era apenas na EJA.

Educação Profissional por meio do PROEJA², de modo a garantir a formação integral e cidadã do público atendido, refletindo sobre as condições de acesso, permanência e êxito sempre permearam as discussões nas reuniões pedagógicas e principalmente as de conselho de classe no IFAM. Conforme preconizado na Resolução nº 64 – CONSUP/IFAM de 24/11/2017 (IFAM, 2017), o conselho de classe é um espaço para observação das aprendizagens dos alunos e socialização das experiências docentes, com funções consultivas e deliberativas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

A resolução supracitada prevê ainda a realização de dois tipos de conselho de classe, o diagnóstico e prognóstico, para análise do processo pedagógico e definição de ações interventivas, e o final, que avalia o processo educativo e delibera sobre a condição final dos discente que não obtiveram a média mínima para aprovação. Com relação ao PROEJA, que é um curso desenvolvido por módulo/semestre, a resolução prevê que o conselho de classe diagnóstico e prognóstico aconteça quando houver transcorrido 50% da carga horária prevista para aquele semestre.

Durante a minha participação nas reuniões de conselho de classe diagnóstico e prognóstico das turmas do PROEJA, as reflexões feitas pelos docentes estavam sempre relacionadas à aprendizagem dos alunos, às dificuldades subjacentes dos sujeitos alunos da EJA que dificultam sua apropriação dos saberes sistematizados trabalhados em cada disciplina, entretanto, mesmo que os relatos só foquem as dificuldades de aprendizagem, percebi que havia uma reflexão, ainda que superficial ou ingênua sobre a prática docente, sobre o ensinar, que evidenciava a necessidade de diferenciar a prática pedagógica desenvolvida no PROEJA, mas para isso, era necessário refletir criticamente sobre esse recorte da realidade concreta, o que significa dizer nas palavra de Freire (1996, p. 39) “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

O documento “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes” (BRASIL, 2008) apresenta uma nova configuração para a EPT a partir da constituição dos Institutos Federais, os quais assumem, por meio dos processos formativos, o compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão, por meio da intervenção na realidade para o resgate da cidadania e para a transformação social, nesse

² No IFAM, especificamente no Campus Manaus Centro, atualmente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é desenvolvida por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – PROEJA, nesse sentido, a partir dessa seção iremos adotar a sigla PROEJA para nos referir a essa forma de oferta no IFAM – CMC.

sentido, as angústias, as frustrações e os questionamentos dos professores expressos nas reuniões sobre a dificuldade de desenvolver uma prática pedagógica centralizada nos sujeitos alunos do PROEJA, somados a minha prática profissional no PROEJA inquietou-me e motivou-me a desenvolver uma investigação a partir de um processo de formação continuada fundamentado na Metodologia da Problematização, pois considerei a partir dos estudos de Bordenave e Pereira (1977) e Berbel (1995, 1999) que as etapas propostas por essa metodologia podem intencionar uma prática reflexiva no professor, e modificar sua prática³.

Em seus estudos, Bordenave e Pereira (1977) utilizaram o método do arco em processos de formação de professores. Partiram da proposta inicial de Charles Maguerez de cinco etapas para Arco: 1ª fase – observação da realidade; 2ª fase – observação da maquete; 3ª fase – discussão desse esquema; 4ª fase – execução da maquete; e 5ª fase – execução efetiva na realidade, entretanto não comungaram com a ideia proposta por Charles Maguerez de centralizar a maior parte das decisões sobre o encaminhamento dos processos na figura do mediador. A proposta de Bordenave e Pereira (1977) é a que mais se aproxima da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez proposta por Berbel (1995, 1999) e considerada por ela, como uma terceira aplicação para o Arco de Maguerez, e apresenta a seguinte versão para o esquema do Arco: 1ª etapa – observação da realidade (problema); 2ª etapa – pontos-chave; 3ª etapa – teorização; 4ª etapa – hipóteses de solução; e 5ª etapa – aplicação à realidade. Tendo a realidade como ponto de partida e de chegada, vê no processo dialético a premissa de sua fundamentação, orientado para um caminho que leva à transformação intencional da realidade observada e problematizada (BERBEL, 2012).

A Metodologia da Problematização vem sendo utilizada em estudos na área da educação, saúde e da enfermagem e está ancorada na primeira versão de aplicação do arco, feita por Charles Maguerez, seu criador, e implementada no Brasil em 1968 na profissionalização de pessoas, prioritariamente, trabalhadores analfabetos, para o trabalho nas minas e nas indústrias (BERBEL, 2012).

Como dito anteriormente, a segunda versão de aplicação do arco foi uma adaptação da proposta de Charles Maguerez por Bordenave e Pereira (1977) que, sobre as bases da educação libertadora/problematizadora, criaram uma proposta de formação continuada para docentes do ensino superior. Essa proposta partiu da necessidade de

³ Ressaltamos que dentre os autores estudados, o termo “Metodologia da Problematização” é utilizado apenas nos estudos de Berbel (1995, 1999 entre outros), em Bordenave e Pereira (1977) vemos a utilização do termo “Educação Problematizadora ou Libertadora”.

esclarecimento sobre algumas situações voltadas para o ensino e relacionadas pelos professores durante alguns encontros dialógicos. A proposta se utilizava das cinco etapas por eles adaptadas para provocar um processo de reflexão e formação naqueles que fizeram uso do material, problematizando as questões levantadas pelos docentes, tendo como fundamento o pensamento dialético.

Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo. A aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão “sincrética” ou global do problema a uma visão “analítica” do mesmo – através da sua teorização – para chegar a uma síntese provisória, que equivale à compreensão. Desta apreensão ampla e profunda da estrutura do problema e de suas consequências nascem as “hipóteses de solução” que obrigam a uma seleção das soluções mais viáveis. A síntese tem continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade. (BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p. 10)

A práxis, como atividade transformadora da realidade orienta para uma visão crítica dialética da realidade, o que significa deixar de ver a realidade a partir do senso comum, que percebe tudo como natural e não percebe os agentes condicionantes que intencionalmente interferem na realidade, modificando-a. Nesse sentido, aproximamos-nos dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que “[...] defende a não neutralidade da educação e o seu papel de transformação social” (NASCIMENTO; COSTA; GHEDIN, 2006, p. 171). Dito de outra forma, existem fatores históricos, sociais, políticos e econômicos que interferem diretamente no processo educacional e na transformação da sociedade por meio da educação, e para a Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional. (SAVIANI, 1991, p. 103)

Nesse contexto, entendemos que para ter clareza dos determinantes sociais e das contradições sociais que marcaram a EJA, e mais recentemente o PROEJA, e desenvolver uma transformação intencional na prática pedagógica, era necessário entender o PROEJA a partir do seu contexto histórico, buscando compreender ainda suas concepções e princípios. A necessidade de oferta de educação de jovens e adultos no Brasil teve início ainda na Colonização, como resultado do tipo de sociedade da época, que já segregava, ao ofertar uma educação familiar, religiosa, elitizada, letrada e cultural para as elites, e aos trabalhadores, aos escravos e seus filhos, quando estes conseguiam ter acesso a algum processo formativo, tinha como base uma educação pouco letrada e para o trabalho. Como resultado disso, chegamos em 2014, com cerca de 43 milhões de analfabetos, pessoas

com mais de 15 anos, e com cerca de 54% de brasileiros com 25 anos ou mais que não concluíram o ensino médio. Entre os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, cerca de 1,7 milhões estão fora da escola, 198 mil frequentam a escola, mas com distorção idade-série, e apenas 524 mil estão no ensino superior, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – Educação 2016, do IBGE (2017).

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2007, p.11)

A oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos jovens e adultos, que por muitos anos permaneceram marginalizados do sistema educacional brasileiro, destinatários de ações descontínuas e muitas vezes isoladas levou a necessidade da criação do PROEJA, um programa que busca em sua essência favorecer a inclusão social desses jovens e adultos na educação profissional, ampliando sua escolaridade ao mesmo tempo em que possibilita sua integração sóciolaboral.

Criado em 2006, por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA, visa romper com ações educacionais isoladas voltadas para o público jovem e adulto presente nas práticas de alfabetização/educação. O documento base do PROEJA afirma que a oferta da modalidade EJA na EPTNM objetiva romper com “os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão” (BRASIL, 2007, p. 29), entretanto o que vemos é justamente a perpetuação desses processos, visto que a matrícula no PROEJA não corresponde nem a 10% do total de matrículas no Ensino Médio na modalidade EJA.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio busca superar o dualismo existente entre o propedêutico e o profissional, entre a teoria e a prática, pois considera as dimensões da formação humana. Desta forma, o art. 6º da Resolução nº 6/2012 (BRASIL, 2012, p. 5), ao estabelecer os princípios norteadores sobre os quais devem ser construídos os currículos, demonstra a necessidade da construção de uma escola que na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica busque a formação humana integral dos seus alunos, valorizando todas as suas dimensões, assumindo o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre educação e prática social e entre a teoria e a vivência da prática profissional, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade curricular.

A nossa prática profissional possibilitou uma análise quantitativa a partir de dados coletados no sistema Q. Acadêmico sobre o PROEJA no IFAM – Campus Manaus Centro - CMC⁴, nos levando aos seguintes dados com relação ao curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica na Modalidade EJA: no período de 2009/2 a 2015/1 última turma de ingresso a concluir o curso em 2017/2, considerando o período de integralização do curso, de 03 (três) anos, divididos em 06 (seis) semestres, identificamos que menos de 50% dos alunos que ingressam no curso o concluem, e ainda, dos que retornam, para tentar concluir o curso no período máximo previsto para integralização, de 06 (seis) anos, de acordo com a Resolução nº 94 - CONSUP/IFAM de 23 de dezembro de 2015 (IFAM, 2015) menos de 20% concluem. Dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha⁵ só confirmam os processos excludentes ainda presentes no PROEJA, visto que em 2017 a taxa de evasão do PROEJA no IFAM – Campus Manaus Centro foi de 35% e, em 2018, foi de 18,2%.

O resultado desse levantamento consolidou o desenvolvimento dessa pesquisa, pois apesar de considerarmos os condicionantes externos que levaram aos resultados acima, não podemos esquecer dos condicionantes internos, em vistas dos quais retomamos nosso entendimento sobre a prática pedagógica docente, aqui entendida como uma atividade teórico-prática, crítica e reflexiva do professor, que pensando criticamente sobre os processos que a envolvem, pode modificá-la e nesse sentido, acreditamos que ela impacta substancialmente nas ações de permanência e sucesso dos alunos nas escolas, em especial do sujeito jovem e adulto trabalhador, público-alvo do PROEJA, conforme preconiza o Documento Base do PROEJA.

[...] precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (BRASIL, 2007, p. 37)

Em alguns momentos de intervenção pedagógica realizados junto aos alunos das turmas do PMEC, percebeu-se que a maioria não vê no conhecimento escolar uma

⁴ No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - *Campus* Manaus Centro, a EPTMN na modalidade de EJA por meio do PROEJA foi ofertada pela primeira vez em 2006, nos cursos Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica na Modalidade EJA – PMEC (PROEJA em Mecânica), vinculado ao Departamento Acadêmico de Processos Industriais, e Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na Modalidade EJA – PEDF (PROEJA em Edificações), vinculado ao Departamento Acadêmico da Construção Civil. Por razões adversas, e que ainda carecem de estudos, a oferta do curso PEDF teve sua oferta suspensa em 2015/2, permanecendo apenas a oferta do curso PMEC.

⁵ De acordo com o Portal do Ministério da Educação – MEC, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

aproximação com a sua vida/identidade, e ainda, não compreende que tipo de formação terá ao concluir o curso, se para a vida, ou para o trabalho, contrariando o pressuposto pedagógico explicitado no próprio Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma Integrada na modalidade EJA - PROEJA, que tem “ o homem como sujeito do seu próprio conhecimento, proporcionando a construção de seus conhecimentos e formação dos conceitos de cidadania plena” (IFAM, 2016, p. 8).

Além das considerações e do contexto acima apresentado, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a fim de identificar pesquisas com o mesmo objeto de estudo, ou pelo menos que se aproximassem da intencionalidade da nossa pesquisa, desenvolvidas recentemente no Brasil. Elegemos alguns descritores por considerar haver uma aproximação com a nossa temática de estudo, e também definimos o período de 2014 a 2018, e obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 01 - Estudos publicados sobre prática pedagógica ou trabalho docente.

Descritor	Resultado	Documento	
		Dissertação	Tese
Prática (s) pedagógica (a) na EPTNM na modalidade EJA	0	0	0
Prática (s) pedagógica (s) na EPTNM	01	01	0
Prática (s) pedagógica (s) no PROEJA	0	0	0
Trabalho docente no PROEJA	0	0	0
Formação docente para o PROEJA	01	01	0
PROEJA	30	21	09

Fonte: Elaboração própria com Base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.

O resultado apontou que apenas dois estudos se relacionavam com o nosso objeto de estudo, sendo um envolvendo a prática pedagógica na EPTNM e um outro que trabalhou a formação docente para o PROEJA, sobre os quais decorremos uma leitura analítica que nos permitiu descrever de maneira sucinta a pesquisa.

Ao estudar sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Barbosa (2014), escolheu como locus de pesquisa o Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Ceará – IFCE Campus Fortaleza. Os sujeitos participantes deste estudo foram os docentes do referido instituto, mais especificamente os profissionais atuantes no curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA. Barbosa (2014) buscou compreender tanto a formação como a prática docente dos professores no exercício de suas atividades. Os resultados apontaram a descoberta de caminhos criativos pelos professores, no intuito

de suplantar a ausência de uma formação institucional para conviver e ensinar com discentes das mais diversas origens.

Costa (2015) organizou sua pesquisa com o objetivo de investigar sobre a política de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com o horizonte da universalização da Educação Básica vinculada à formação para o mundo do trabalho. Para tanto, o autor estudou a compreensão desta iniciativa em dois campi do Instituto Federal de Santa Catarina. Numa visão ontológica, embasado em Marx e Lukács, Costa (2015) inferiu que os seguintes fatores elencados exercem influência direta sobre a oferta de um ensino consistente e na permanência dos discentes desta modalidade educacional: a) ausência de formação inicial e continuada docente; b) quando existe, a formação continuada do docente é realizada de forma precária; c) carências de infraestrutura para a prática dos trabalhos de cunho pedagógico; e) falta de uma política de permanência que seja congruente com as necessidades dos discentes, em sua maioria jovens e adultos trabalhadores. O estudo concluiu que, embora tenha a intencionalidade de assegurar o direito ao acesso à educação, o PROEJA é apenas uma das tantas políticas educacionais cujo real interesse é o atendimento das necessidades do capital, e, por conseguinte, um reflexo da reorganização do trabalho.

De posse dessa primeira análise, fizemos uma nova análise nos 30 documentos encontrados quando apontado o descritor “PROEJA”, a fim de identificarmos, mesmo que implicitamente, se os objetos de estudo de tais pesquisas tinham aproximação com a nossa temática, e nesse sentido, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 02 - Estudos publicados sobre o PROEJA.

Objeto de estudo	Resultado	Documento	
		Dissertação	Tese
Insucesso e descontinuidades no PROEJA	05	04	01
Implantação do PROEJA	09	07	02
Formação dos alunos	10	06	04
Prática Pedagógica	01	01	0
Formação docente para o PROEJA	04	03	01
Currículo Integrado	01	0	01
Total	30	21	09

Fonte: Elaboração própria com Base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.

Pelo quadro 2 concluímos que a maioria das pesquisas sobre o PROEJA, se propuseram a analisar o perfil de formação dos alunos, sendo algumas delas oriundas de estudos de caso em uma área específica de formação. Seguida por pesquisas que analisaram o percurso ou processo de implantação do programa, como consolidação de

uma política pública. Essas pesquisas, apesar de citarem em certo aspecto a necessidade de formação de professores para o PROEJA, considerando o disposto nos dispositivos legais, não se detiveram em analisar o reflexo dessa formação nas práticas pedagógicas desenvolvidas, ou o contexto em que elas devem ser ou são desenvolvidas.

Sobre a formação de professores, os 04 estudos realizados se propuseram a analisar as questões legais e metodológicas que envolvem a formação docente no contexto do PROEJA, e apenas uma se propôs a averiguar a influência da formação na prática pedagógica, sendo um estudo construído com base em análise documental, questionário e entrevista, sem oportunizar momentos de reflexão sobre a própria prática. A pesquisa realizada sobre a prática pedagógica, apesar de empreender um processo de investigação/reflexão da dinâmica escolar, se limitou à análise das práticas pedagógicas em atividades extraclasse, como a participação dos alunos em feiras, visitas técnicas e projetos de extensão.

Nesse sentido, um resultado que se mostrou frequente foi a ausência de uma formação específica que ensine os docentes atuantes nestes cursos a ensinar e principalmente lidar com os trabalhadores estudantes do PROEJA. Além deste problema, a literatura consultada evidenciou: a) a existência de uma incoerência entre a finalidade para a qual esta modalidade foi criada e a sua prática cotidiana; resistência por parte dos docentes em determinados institutos federais em participar de iniciativas de ensino voltadas a jovens e adultos; c) desconhecimento do perfil e das características deste público específico; d) fragmentação e descontinuidade deste tipo de política educacional, e, em decorrência destes fatores mencionados, e) dificuldades de se garantir a permanência dos alunos nos cursos de PROEJA.

Desta feita, percebemos que a prática pedagógica como propomos na nossa pesquisa não foi objeto de estudo em nenhum dos documentos analisados, a maioria das investigações se destinaram à análise dos processos por meio de questionários e entrevistas e não se preocuparam com as reflexões e apreensões oriundas da observação da própria realidade pelos envolvidos no processo, ou seja, os estudos eram sobre os professores e sua prática e não com os professores na sua prática.

Tomando como ponto de partida as considerações e o contexto acima, a hipótese da pesquisa consistiu em que: a reflexão sobre a prática pedagógica docente, a partir de mediações teóricas realizadas durante um processo de formação continuada fundamentado na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e tendo como referência os objetivos, as concepções e os princípios que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no PROEJA, oferece ao

professor conhecimentos que podem levá-lo à construção de novas perspectivas e concepções sobre sua prática, intencionando-a a uma transformação.

Considerando a hipótese acima, temos como objeto em discussão da pesquisa as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTMN modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, investigadas por meio das seguintes questões norteadoras; 1) Quais conhecimentos possuem atualmente os docentes que atuam na EPTNM na modalidade de EJA no PROEJA sobre essa forma de ensino e os sujeitos alunos? 2) Que relações podem ser estabelecidas com as bases legais, conceituais e epistemológicas que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade de EJA no PROEJA em uma ação intencional sobre o trabalho docente? 3) Como as reflexões sobre a EPTNM na modalidade de EJA por meio da Metodologia da Problematização podem contribuir para a compreensão do processo e, conseqüentemente, intencionar a prática pedagógica docente?

Na busca por responder as questões propostas, propusemos como objetivo geral da pesquisa: analisar, como as mediações teóricas sobre a EPTNM na modalidade EJA, durante um processo de formação continuada desenvolvido por meio da Metodologia da Problematização, possibilita ao professor perceber como ocorre o processo e pode intencionar sua prática pedagógica. E como objetivos específicos: 1) Identificar as práticas educativas desenvolvidas na EPTNM, modalidade de EJA, curso Técnico em Mecânica do IFAM – Campus Manaus Centro e qual o sentido é atribuído a elas pelos docentes; 2) Desenvolver uma formação continuada por meio da Metodologia da Problematização que leve à análise e reflexão sobre os objetivos, as concepções e os princípios do PROEJA em uma relação com a prática pedagógica docente; 3) Desenvolver, como Produto Educacional uma proposta para Formação continuada para professores da EPTNM na modalidade de EJA na perspectiva da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz.

Ao tomar como referência o papel dos professores nos processos de ensino e aprendizagem, buscando revelar o sentido que atribuem a sua prática pedagógica no PROEJA, buscamos provocar uma reflexão fundamentada nos aspectos propostos pelo Documento Base do PROEJA, os quais apresentam o tipo de educação a ser ofertada aos alunos jovens e adultos, considerando suas características e especificidades. Nesse sentido, nosso caminho de pesquisa se embasou no entendimento que tivermos sobre a formação continuada a partir de Imbernón (2011) o qual afirma que o docente precisa ser sujeito da formação e não objeto da mesma, no sentido de possuírem uma epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico oriundos de sua experiência prática

docente que exige um modelo formativo de resgate e reflexão desses conhecimentos, levando-o a olhar para si, no intuito de modificar-se.

Em resposta aos diversos desafios impostos pelo PROEJA, considerando seus sujeitos, seus objetivos, suas concepções e princípios, a reflexão teórico-crítica possibilita aos docentes não apenas preencherem lacunas diagnosticadas em sua formação inicial, mas o entendimento do que motiva sua necessidade formativa, e de que forma essa formação vai transformar-se em ação na sua prática pedagógica. A formação continuada, como “[...] um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam, [...]” (FERREIRA, 2003, p. 11), foi a nossa proposta de intervenção.

E, por essa razão, encontramos no livro de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente”, alguns aspectos que devem estar presentes na relação educador-educando, e portanto estiveram presentes, em alguns momentos, ainda que implicitamente em nossa pesquisa, visto que quando se pensa a prática pedagógica em uma perspectiva autônoma, libertadora e transformadora, não se busca ensinar aquele que ensina, mas dar a ele subsídios teóricos que lhe possibilitem entender as dimensões do processo educativo para agir intencionalmente sobre ele, ou seja, desenvolver processos dialéticos mediados pela *práxis*.

No contexto do processo metodológico proposto, objetivamos a apropriação das bases conceituais da EPT, bem como das concepções e princípios do PROEJA, pois entendemos a EJA como uma modalidade de educação com especificidades próprias, que demandam conhecimentos sobre os sujeitos alunos, suas necessidades, dificuldades e facilidades de aprendizagens, considerando o saber socialmente construído por esses sujeitos que desafiam continuamente os docentes em suas práticas pedagógicas, que tendo a intenção de formar integralmente os alunos, precisam se apropriar dos conhecimentos específicos relacionados a esse público específico.

Estruturamos este trabalho em quatro capítulos. No capítulo 1 abordaremos a prática pedagógica na EPTNM na modalidade de EJA, trazendo à discussão nas subseções que o compõem o percurso histórico da EPTNM na modalidade de EJA, algumas considerações sobre a prática pedagógica e a formação de professores para a EPTNM na modalidade de EJA, uma abordagem sobre a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como um modelo de formação que conduz à uma prática pedagógica reflexiva, e por fim uma reflexão sobre a prática pedagógica na EPTNM na modalidade EJA em uma possível relação com a pedagogia histórico-crítica.

O segundo capítulo expõe o percurso da pesquisa, evidenciando a opção do método, o lócus e os sujeitos da pesquisa, e a partir da abordagem qualitativa, os procedimentos de coleta e a perspectiva de análise dos dados por meio das técnicas de análise de conteúdo. Este capítulo também apresenta as etapas de desenvolvimento da formação a partir da proposta da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, a qual originou o nosso produto educacional. O terceiro capítulo traz a análise dos dados por meio das categorias analíticas evidenciadas em diálogo com o nosso referencial teórico. O quarto e último capítulo apresenta a descrição do Produto Educacional.

Em nossas conclusões apresentamos o resultado da pesquisa, buscando responder ao objetivo posto para a pesquisa por meio das questões que a nortearam. O produto educacional da pesquisa representa a consolidação do processo formativo como um caminho para *práxis*, entendida como resultado de uma reflexão crítica que orienta a uma transformação consciente e intencional da prática pedagógica docente, nesse sentido, apresentamos como Produto Educacional uma proposta para formação continuada para professores da EPTNM na modalidade de EJA na perspectiva da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EPTNM NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pensar na prática pedagógica desenvolvida na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é buscar compreender, por meio de uma prática reflexiva, os desafios impostos por essa forma de educação que pressupõem a integração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda em processo de consolidação no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, é necessário propiciar aos docentes a possibilidade de repensar sua prática pedagógica a partir da compreensão das concepções e princípios que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade de EJA. Por esta razão, nesse contexto de estudo, tomamos o entendimento freireano para a prática pedagógica, dada a vinculação direta da concepção de educação de Paulo Freire, com a proposta de uma formação integral aos sujeitos jovens e adultos. Partindo desse pressuposto, temos a prática pedagógica como uma atividade teórico-prática, crítica e reflexiva do professor, que pensando criticamente sobre ela, pode modificá-la (FREIRE, 1996). Para pensar criticamente, é necessário que os docentes se apropriem dos conhecimentos que direta ou indiretamente interferem no desenvolvimento de sua prática e percebam como aqueles conhecimentos podem intencionalizar sua prática pedagógica.

Esse capítulo foi construído com a intenção de compreender a EPTNM na modalidade de EJA, relacionando suas concepções e princípios à prática pedagógica docente, visto que para propiciar a formação integral dos seus sujeitos alunos, a escola deve criar em seu contexto espaços mais dialógicos e reflexivos, principalmente relacionados aos seus processos formativos, o que implica o entendimento do tipo de educação que ela vai ofertar e para quais sujeitos. Em sua prática pedagógica cada docente trabalha de maneira diferente com o conhecimento, entretanto, o que se evidencia é a necessidade da vinculação da prática com a formação integral do aluno, ou seja, a forma como o trabalho desenvolvido em cada disciplina vai contribuir para a formação do aluno como sujeito pertencente a uma sociedade, e não apenas como mero receptor/reprodutor de um conhecimento adquirido.

Libâneo conceitua a prática educativa como “[...] um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. Nesse sentido, ela está em estreita vinculação com o tipo de cidadão que se deseja formar e para qual sociedade. A intencionalidade da prática pedagógica implica

não apenas no domínio do conhecimento por parte dos docentes, mas, sobretudo, no reconhecimento dos direitos dos sujeitos jovens e adultos que retornam à escola. (*Ibidem*, 1994, p. 16 - 17).

Assim, esse capítulo vai discutir o percurso histórico da EJA e da EPT até à configuração da EPTNM na modalidade de EJA ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Em seguida, serão apresentadas algumas considerações a respeito da prática pedagógica na EPTNM na modalidade de EJA, no qual faremos referência à necessidade de formação continuada aos docentes. E na última sessão abordaremos sobre a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, pois entendemos que por meio de suas etapas, que tem a realidade como ponto de partida e de chegada, os docentes podem refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

2.1 O percurso histórico: entendendo a EPTNM na modalidade de EJA

Entender a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, e em que momento ela se integra à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) faz-se necessária à medida que a análise dos pressupostos históricos e teórico-metodológicos de implementação do programa, que reconhece os alunos como sujeitos de direito, e portanto, propõe objetivos educacionais pautados na concepção de uma formação voltada para o resgate da cidadania com formação integral é um reflexo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula.

Nossas reflexões partem de um princípio educacional definido pelo artigo 2º da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2017, p.08).

A partir desse princípio, entendemos que seu preparo para exercício da cidadania se vincula a um tipo de educação que integra as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura no processo formativo, dando ao aluno a oportunidade de

prosseguir seus estudos e/ou inserir-se no mundo do trabalho, sem a necessidade de enfatizar a “qualificação para o trabalho” em um viés tecnicista, tão presente na história da educação do Brasil.

Apesar de não estar explícito no contexto educacional legal, o trabalho precisa ser visto para além do sentido de saber fazer para o exercício de uma profissão, é necessário compreender historicamente como educação e trabalho se relacionam em um processo educativo que visa a formação cidadã. Nesse sentido, Saviani (1994), conceitua trabalho como “[...] O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas [...]. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana”. Ou seja, a partir da percepção de suas necessidades, o homem descobre meios para satisfazê-las, esse é o sentido ontológico do trabalho, e nesse processo criativo de descobertas, surge também a educação, isso porque os conhecimentos apreendidos na transformação da natureza para satisfação de suas necessidades são repassados de geração em geração através da própria prática do trabalho, “[...]lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações”. (SAVIANI, 1994, p.2).

A partir desse entendimento surge a proposta de integrar educação e trabalho, entretanto ela não se limita ao mero entendimento de integrar o saber com o fazer em um mesmo contexto educacional, cujo objetivo não leva a formação integral dos sujeitos alunos, ela exige uma proposta de integração que parte do trabalho como princípio educativo, fornecendo bases epistemológicas e teóricas que devem estar presentes nas atividades de reflexão e nas práticas pedagógicas docentes.

Discutido por Ciavatta (2005), Ramos (2008) e Moura (2010), o trabalho é princípio educativo, à medida que ele estabelece uma relação profunda com a formação integral dos seres humanos, considerando que no seu sentido ontológico, é resultado da ação do homem sobre a natureza para satisfação de suas necessidades, e no seu sentido histórico, considera o significado social que o trabalho assume, o que no sistema capitalista se refere ao fator econômico relacionado à produção ou manutenção da existência humana, o que não significa ver historicamente o trabalho como fator de alienação do homem, na medida em que ele não compreende seu papel no processo produtivo, ou na medida em que ele se deixa explorar para a manutenção do capital, mas ver o trabalho no sentido histórico como forma de apropriação do homem dos conhecimentos relacionados ao processo de trabalho, à economia, à tecnologia, à ciência e à cultura para produzir novos conhecimentos e entender seu papel no processo de transformação social.

Considerado em suas dimensões ontológica e histórica, o trabalho integra a base unitária do ensino médio integrado, bem como fundamenta e justifica a formação específica para o exercício profissional, instituindo-se também como contexto da formação. Não se restringe, portanto, como princípio educativo, ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”: relaciona-se com a contribuição da ação educativa para que os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos. (MOURA, 2010, p. 8).

Tanto o sentido ontológico quanto histórico do trabalho, requerem dos sujeitos o domínio dos fundamentos científicos, pois dele demanda a capacidade do homem de intervir e transformar sua realidade, tornando-se sujeito dela, e garantir a sua existência, quando produz riquezas e satisfaz suas necessidades a partir do processo produtivo, assim, temos no trabalho o princípio educativo. Desta feita, quando se fala em EPTNM em qualquer uma das formas de oferta, vislumbra-se uma formação integral que se dá pela integração entre a formação geral e a formação específica, e isso significa superar a dicotomia entre trabalho manual (aos trabalhadores) e trabalho intelectual (aos dirigentes), imprimindo a dimensão intelectual, domínio dos fundamentos científicos no processo produtivo, assim, a escola formará muito mais que executores de uma técnica, ela formará cidadãos atuantes na sua história, podendo intervir no aperfeiçoamento da técnica a partir do reconhecimento de uma necessidade, pois dominam os fundamentos científicos que a originaram.

A base de sustentação sobre a qual deve ser construída a EPTNM parte de uma concepção histórica e social do homem e da relação entre educação e trabalho. Saviani (2003) nos faz compreender que homem se constitui à medida que identifica as suas necessidades e as supre mediante a sua ação sobre a natureza por meio do trabalho. Conforme o homem modifica o seu modo de produção, modifica também a sua existência enquanto homem. Assim vemos na história da humanidade que o trabalho levou o homem a constituir diferentes formas de subsistência. Ousamos então concluir que foi por meio do trabalho que as sociedades foram se constituindo e se modificando, e além disso, que as relações de trabalho levaram a diferentes formas de organização da educação, que acabaram por consolidar seu caráter dual.

No comunismo primitivo, a educação era no trabalho e para o trabalho, transmitida de pai para filho, a partir da apreensão dos modos de produção. No escravismo, enquanto os escravos aprendiam seus ofícios a partir da exploração para o trabalho, os senhores, com tempo livre, empenhavam-se na educação das letras, da matemática e das artes. No feudalismo, a principal atividade era o artesanato para a agricultura, dando origem à várias técnicas, dando início então à estratificação do saber, o que de maneira resumida levou à

constituição da sociedade de classes, a partir da divisão social do trabalho, e da posse da terra por alguns poucos que passaram a dominar a economia e os modos de produção. No capitalismo a estratificação dos saberes se consolida a medida do crescimento das indústrias, isso porque, intensifica-se a necessidade de formação de mão de obra, educação manual em oposição à educação intelectual. O capitalismo “[...] revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria.” (SAVIANI, 2003, p. 134).

Nesse contexto, trazemos uma frase bastante difundida entre os educadores, do filósofo francês René Descartes, “penso, logo existo” para ratificar os conceitos até agora trabalhados. Ora, se na concepção histórica e social a existência humana está condicionada ao trabalho, a máxima de Descartes nos conduz ao entendimento de que é o ato de racionar, de refletir, de analisar, logo de pensar, que leva o homem a materializar sua existência pelo trabalho, logo não há como, na concepção de formação integral, trabalhar a educação sem dar ao homem a possibilidade de pensar, de refletir, de criticar, e de se constituir como sujeito de sua história.

Como reflexo de uma sociedade construída sobre a base do modo de produção capitalista, temos visto no Brasil, a supervalorização da “preparação para o trabalho” em detrimento ao “pleno desenvolvimento do educando”, apesar de ambos constituírem um mesmo princípio e apontarem para o contexto da formação humana integral. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, aprovadas pela Resolução nº 04/1999 (BRASIL/CNE/CEB,1999), abordam o termo “integração”, não a partir da concepção de um currículo integrado, mais sim, relacionando-as “às diferentes formas de educação” (*ibidem*, p. 1), previstas também na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e pela sua forma de organização, orienta que sua base sejam as áreas profissionais, anexas à resolução supracitada, as quais primavam apenas pelas competências profissionais gerais do técnico por área profissional e em acordo com as demandas do mercado, desconsiderando a necessidade de uma formação integral que capacite para além dos conhecimentos técnicos, considerando que para a Lei nº 9.394/96 a função primordial da Educação Profissional era conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996, p. 14)

Ao tratar da EJA a Lei nº 9.394/96 apenas afirma que ela se destina àqueles que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade própria, e que a estes devem ser asseguradas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. (BRASIL, 1996, p. 13).

Os textos citados revelam o caráter reducionista e assistencialista a que tem se resumido a EJA, projetos e programas que em sua maioria, tinham como objetivo a elevação da escolaridade desses sujeitos, sem se pensar em uma qualidade reconhecida por eles mesmos e pela sociedade, seja no contexto do mundo do trabalho, seja na verticalização do ensino, com práticas pedagógicas infantilizadas e descontextualizadas, e nas quais a única característica do aluno considerada é a da não conclusão dos estudos na idade própria, e com o único objetivo de preparar para inserir no mercado de trabalho.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. (ARROYO, 2005, p. 30).

Estudos realizados por Silva e Oliveira (2016) apontam que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, teve início ainda no período da colonização nos locais de trabalho, no seio familiar ou em instituições religiosas. Seguindo a lógica mundial, a dualidade educacional também é imposta no Brasil e a educação dos trabalhadores se dava no trabalho e para o trabalho. As elites recebiam educação na família, voltada para as artes e para a oratória, e os negros e índios recebiam educação das instituições religiosas, as quais além de difundir o evangelho entre esses povos, ensinavam regras e normas e alguns ofícios necessários ao desenvolvimento econômico da época. As autoras afirmam que é nesse processo educacional que se consolida no Brasil a divisão social e técnica do trabalho, pois se percebe no processo educativo a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. A organização escolar era desenvolvida em sua maior parte pelos Jesuítas, aos quais cabia a tarefa de consolidar a dualidade educacional, oferecendo uma educação voltada para as elites dominantes e uma outra voltada para a classe trabalhadora, a maioria índios e negros.

Assim, chega-se ao final do Império, em 1890, com uma população estimada em 14 milhões, onde o sistema de ensino atendia somente 250 mil crianças e 82% dessa mesma população, com idade superior a cinco anos, era analfabeta. Ao término de quatro séculos de história, o crescimento no campo educacional era quase nenhum. (SILVA e OLIVEIRA, 2016, p.16).

Entendemos então, que a história da educação brasileira sempre foi marcada por processos excludentes, e com os jovens e adultos não escolarizados na idade própria não foi diferente, considerando que a educação para adultos tem seu marco inicial com a educação para trabalhadores, negros e índios, marginais para a sociedade da época e carentes de algum tipo de educação que os levasse a desempenhar seus ofícios de forma mais eficiente.

Durante a primeira república, a educação de jovens e adultos não mereceu importância no cenário educacional. Mesmo com a Constituição de 1891 que descentraliza a educação básica (antes, de responsabilidade apenas das províncias), atribuindo aos municípios a responsabilidade pela oferta, cabendo à União a responsabilidade pelo ensino secundário e superior, com quase nenhum financiamento, a educação continua sendo privilégio das elites. A educação de jovens e adultos só aparece nesse cenário, devido à negação do direito ao voto aos analfabetos, ato desta mesma Constituição. Sendo a situação da maioria da população naquele momento, os coronéis da época se organizaram para alfabetizar seu eleitorado, o que favoreceu o controle de poder político e econômico dos coronéis sobre a população mais pobre do Brasil. (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. [...] Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. (ARROYO, 2005, p. 29).

A Era Vargas, em 1930, trouxe uma nova Constituição, a de 1934, que propunha a elaboração de um Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceria competências de cada ente da federação com a educação, além de destinar verbas para seu financiamento e reafirmar a educação como direito de todos e dever do estado. Esse plano previa o ensino primário integral e gratuito, com frequência obrigatória e extensivo ao público de jovens e adultos não alfabetizados. Nessa perspectiva, em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual deveria destinar 25% da sua receita à alfabetização de jovens e adultos, sendo este o primeiro ato normativo de educação de jovens e adultos no Brasil. (SILVA e OLIVEIRA, 2016).

Esse momento histórico e as pressões da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que apresentou relatório comprovando que 50% da população adolescente e adulta do país era analfabeta, levaram a muitas

outras conquistas no campo da educação de jovens e adultos, como a implantação do Serviço de Educação de Adultos – SEA, em 1947, e a realização de várias campanhas, como a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos – CEAA, de 1947 a 1963, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, de 1958 a 1963, e a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA, de 1962 a 1963. Buscando o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos por meio de movimentos populares, as campanhas se intensificaram, e foi realizado o Movimento de Educação de Base – MEB, em 1961, o Movimento de Cultura Popular do Recife – MCP, em 1960, Centros Populares de Cultura – CPCs, vinculados à União Nacional dos Estudantes – UNE, Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler, em 1961 e em 1963, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, o qual teve a participação de Paulo Freire.

Todos esses movimentos propagavam uma formação integral e cidadã, voltada à emancipação dos sujeitos, entretanto o Golpe Militar de 1964, quase que paralisou esses movimentos, e trouxe uma nova roupagem a EJA por meio da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1967. Talvez a roupagem nem seja tão nova, pois preceitua um método de alfabetização funcional e de preparação mínima para o mercado de trabalho, como na época dos jesuítas. Esse modelo representou um retrocesso histórico nas conquistas dos direitos sociais que vinham ganhando espaço com os movimentos sociais, e em meio a muitas críticas, em 1985, foi extinto.

Na década de 1980, os movimentos sociais iniciam novamente as discussões em torno da EJA, e em 1988, é promulgada a Constituição Federal que estabelece no artigo 208 o direito à educação básica a jovens e adultos. Fator este, evidenciado posteriormente na Lei nº 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação – Resolução nº 01/2000 – CNE/CEB, na Lei nº 10.172 de 2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação. Em 23 de julho de 2004 é sancionado o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que revoga o Decreto nº 2.208 de 1997, uma das principais conquistas trazidas pelo novo decreto é a proposição de que a EPTNM possa ser desenvolvida na forma integrada, “sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”, (BRASIL, 2004, p. 2), o que pressupõe a constituição de um currículo integrado, no qual os conhecimentos do núcleo básico e do núcleo tecnológico fossem trabalhados de forma unitária no processo educativo.

Ao falar da EJA, o Decreto nº 5.154/2004 afirma que aos trabalhadores devem ser ofertados cursos e programas de formação inicial e continuada preferencialmente

articulados aos cursos de educação de jovens e adultos, “objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador”, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, à especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, com o objetivo de desenvolver as “aptidões para a vida produtiva e social”. (BRASIL, 2004, p. 1, 2).

A despeito de todas as leis e decretos acerca da EJA e da EPTNM, chegamos em 2014, com cerca de 43 milhões de pessoas com mais de 15 anos sem nenhuma escolarização e classificados pelo IBGE como analfabetos, e com cerca de 54% de brasileiros com 25 anos ou mais que não concluíram o ensino médio. Entre os jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, cerca de 1,7 milhões estão fora da escola, 198 mil frequentam a escola, mas com distorção idade-série, e apenas 524 mil estão no ensino superior, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE (2016).

Os dados obtidos a partir do Censo de 2016, com relação à EJA, mostram ainda que houve a matrícula de quase 2 milhões de alunos no Ensino Fundamental e cerca de 1,3 milhões no Ensino Médio, dos quais apenas 32.704 foram na Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM. A Plataforma Nilo Peçanha, apresenta-nos os dados de 2017, e aponta que dentre as 186 unidades de ensino que ofertam a EPTNM na modalidade EJA, obteve-se um total de 15.709 matrículas, representando apenas 2,67% do total das matrículas da EPTNM, em 2018 obteve-se um total de 15.655 matrículas em 184 unidades de ensino ofertantes, representando apenas 3,12% do total das matrículas da EPTNM.

Trazer esses dados para este estudo é fundamental para refletirmos sobre o tipo de educação que estamos ofertando aos sujeitos alunos da EJA, que devido às necessidades socioeconômicas próprias, e/ou por contínuas reprovações em sua trajetória escolar, não concluíram a educação básica. A oferta da EPTNM na modalidade EJA representa um avanço diante das demais ofertas para o público da EJA, pois se propõe a elevação da escolaridade com formação profissional objetivando uma formação que integre, ou que possibilite sua continuidade no mundo do trabalho com cidadania.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2007, p.11).

O Decreto nº 5.154/2004 já sinalizava para a possibilidade da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assim, em 2006, é criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), com a proposta de romper com ações educacionais isoladas voltadas para o público jovem e adulto presente nas práticas de alfabetização/educação, e institucionalizar uma Política Pública que não apenas contribua para diminuição da dívida histórica com essa parte da população, mas também com o desenvolvimento da sua cidadania, ao integrar a educação básica a educação profissional técnica de nível médio, na perspectiva da formação humana integral. Este Decreto estabelece ainda a abrangência do programa por meio das seguintes ofertas: educação profissional técnica integrada ou concomitante ao ensino médio; qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada, integrada ou concomitante ao ensino fundamental ou ao ensino médio. Para este estudo, nos detemos a oferta da EPT integrada ao ensino médio, considerando que esta é atualmente a única oferta no lócus da nossa pesquisa.

Para o desenvolvimento do PROEJA e tendo como perspectiva a sua transformação em uma política pública de inclusão educacional, foi publicado em 2007, o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – Documento Base do PROEJA, o qual propõe uma formação humana integral e preceitua que a educação desenvolvida nessa modalidade de ensino deve reconhecer os alunos como sujeitos de sua aprendizagem e estar pautada na concepção de uma formação voltada para o resgate da cidadania, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. (BRASIL, 2007).

O Documento Base do PROEJA aponta para a institucionalização do programa como uma Política Pública de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos, com vistas à ampliação dos sentidos relativos aos processos de criação, produção e reapropriação da cultura e outros conhecimentos produzidos pela humanidade, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas”. (BRASIL, 2007, p. 12).

[...] nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma

formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 13).

O documento base afirma que a oferta da modalidade EJA na EPTNM, desenvolvida por meio do PROEJA, objetiva romper com “os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão” (BRASIL, 2007, p. 29), entretanto o que vemos é justamente a perpetuação desses processos, visto que a matrícula na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA não corresponde nem a 10% do total de matrículas da EPTNM, se considerarmos o disposto na Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos, que traz como a Meta 10 a oferta de “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. (BRASIL, 2014, p 66-77).

A Resolução nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM e estabelece em seu art. 5º a finalidade dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. (BRASIL, 2012, p. 5).

Nesse contexto, compreendemos ser por meio da prática pedagógica que os conhecimentos, saberes e competências vão se relacionar ao exercício profissional e à cidadania. Uma prática pedagógica apoiada nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais, levará a uma educação para além do tecnicismo, propiciará uma educação que considera as dimensões da formação humana, uma formação integral que supere o dualismo existente entre o propedêutico e o profissional, entre a teoria e a prática, entre o básico e o profissionalizante.

Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social. (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 116).

A principal intenção do PROEJA é possibilitar uma formação que contemple os sujeitos alunos em sua integralidade, propiciando a sua realização enquanto sujeitos

anteriormente marginalizados do sistema educativo, e por consequência a sua participação cidadã, com seus direitos atendidos. Nesse sentido, apesar dos dados referirem-se apenas aos anos de 2017 e 2018, a Plataforma Nilo Peçanha apresenta-nos alguns resultados que foram relevantes para este estudo, quando consideramos uma prática pedagógica reflexiva. Apresentamos abaixo duas tabelas (1 e 2), a primeira representa a situação no Brasil, e a segunda representa a situação no lócus da pesquisa.

Tabela 01. Situação de matrícula e fluxo escolar na EPTNM na modalidade EJA desenvolvida por meio do PROEJA no Brasil.

SITUAÇÃO DE MATRÍCULA E FLUXO ESCOLAR EPTNM na modalidade EJA - PROEJA					
SITUAÇÃO	Em fluxo		Retido		
	ANO BASE	2017	2018	2017	2018
Em Curso		8.609	9.062	1.805	2.089
Concluída		1.384	1.033	0	0
Integralizada		355	379	0	0
Abandono		3.026	2.407	0	0
Cancelada		38	52	0	0
Desligada		378	519	0	0
Reprovada		40	38	0	0
Transferência Externa		74	46	0	0
Total		13830	13490	1.805	2089

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

Tabela 02. Situação de matrícula e fluxo escolar na EPTNM na modalidade EJA desenvolvida por meio do PROEJA no IFAM – CMC.

SITUAÇÃO DE MATRÍCULA E FLUXO ESCOLAR EPTNM na modalidade EJA - PROEJA					
SITUAÇÃO	Em fluxo		Retido		
	ANO BASE	2017	2018	2017	2018
Em Curso		79	71	9	43
Concluída		51	19	0	0
Integralizada		26	2	0	0
Abandono		75	30	0	0
Cancelada		1	0	0	0
Desligada		13	0	0	0
Reprovada		0	0	0	0
Transferência Externa		0	0	0	0
Total		245	122	9	43

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

Ambas as tabelas apresentam altas taxas de evasão (abandono, cancelada, desligada e reprovada), se comparado aos números referentes à conclusão (concluída e integralizada), além do número de retidos, que são resultados das reprovações durante o fluxo escolar. A taxa de evasão no IFAM/CMC em 2017 foi de 35% e em 2018, foi de 18,2%, o que pode significar uma ação de contenção social e não a materialização dos verdadeiros objetivos do programa.

Vários fatores podem estar implícitos nesses resultados, dentre eles a forma de ingresso, que atualmente ocorre por meio das médias obtidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciência do Ensino Fundamental II, o qual leva a constituição das matrículas em sua maioria por sujeitos alunos na faixa etária considerada produtiva. Em 2017, dos 40 alunos ingressantes, 88% estavam na faixa etária entre 20 a 39 anos, sendo 64,4% do sexo masculino e 23,6% do sexo feminino, os outros 12% são constituídos por sujeitos alunos acima de 40 anos e com predominância do sexo masculino. Em 2018, dos 39 alunos ingressantes, 86,3% estavam na faixa etária entre 15 e 39 anos, sendo 60,3% do sexo masculino e 26% do sexo feminino, os outros 13,7 são constituídos por sujeitos alunos acima de 40 com predominância para o sexo masculino. Esses dados requerem análises e pesquisas mais profundas, mas podem se constituir fatores determinantes à medida que o sujeitos alunos da EJA, apesar de buscarem sua inserção ou manutenção no mundo do trabalho, bem como a ampliação de sua escolaridade, a buscam de maneira aligeirada, e não veem na configuração que hoje se apresenta no PROEJA essa possibilidade, o qual também em sua prática pedagógica não rompe com a dualidade educacional “integrando a educação básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral” (BRASIL, 2007, p. 29).

Nesse contexto, acreditamos que cabe também à prática pedagógica romper com a dualidade educacional historicamente construída na EPT, refletida hoje também na EPTNM na modalidade de EJA, que não integra a teoria à prática e nem tão pouco os conhecimentos, portanto inviabilizam a consolidação da formação integral, nela devem estar inseridos os aspectos dispostos no Documento Base sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA, ou seja, o sentido de integração como superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, com a superação da desarticulação dos conteúdos; o trabalho como princípio educativo, o reconhecimento dos saberes que foram socialmente construído pelos sujeitos alunos e que contribuem para um melhor entendimento dos conhecimentos sistematizados pela escola e por essa razão pressupõe a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e a prática da

pesquisa visando a construção do conhecimento com autonomia, reflexão, dinamismo, motivação e criatividade. (BRASIL, 2007).

Nessa perspectiva, considerando o breve percurso histórico que construímos para a compreensão do PROEJA, bem como as concepções e princípios sobre a EPTNM na modalidade de EJA aqui apresentadas, que objetivam a formação integral dos sujeitos alunos atendidos no programa, passamos então a discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, as quais exigem um novo pensar sobre o currículo, tendo como base os objetivos do PROEJA que é a ampliação da escolaridade com profissionalização, sem perder de vista os sujeitos em formação, que precisam compreender a realidade social na qual estão inseridos e o seu próprio processo de formação, um jovem ou adulto responsável pela produção da sua existência, mas que precisa encontrar na escola a superação da visão reducionista do trabalho, da ciência e da cultura e da tecnologia.

2.2 Considerações sobre a Prática Pedagógica e a Formação de Professores para a EPTNM na modalidade de EJA

Primeiramente, é importante salientar nessa parte do estudo o que temos entendido por Educação. Na visão de Westphal (2009), o papel da educação é o desenvolvimento do homem na sua totalidade, ou seja, sua formação humana integral ou omnilateral, que se caracteriza por ser um processo de formação que não se restringe apenas a fazer dos alunos mão de obra capacitada ao mercado de trabalho, mas o seu pleno desenvolvimento como cidadão pertencente a uma sociedade. Além disso, este autor enfatiza que a educação pode ser entendida como um modo de ampliar os direitos e liberdades do indivíduo, pois entende que no momento em que o sujeito passa a se apropriar dos saberes a ele transmitidos, o seu processo de emancipação torna-se mais efetivo e concreto, atribuindo à educação um sentido de formação para cidadania, uma vez que é por meio da educação que o ser humano pode reconhecer-se como um sujeito de direitos e de deveres.

Serrano (2014) realça que a educação é um direito do ser humano e, como tal, deve ser garantido aos indivíduos, para que estes possam sentir-se parte integrante do ambiente em que vivem. Este autor reitera que a educação deve ser compreendida como condição indispensável para que uma sociedade possa ser considerada democrática, cidadã e justa. Nesse ponto de vista, a educação é tida como um caminho viável para a redução gradual das desigualdades sociais, onde uma pequena parte da população concentra a maior fatia da renda produzida pelo país, enquanto que a maioria das pessoas

não dispõe de grandes recursos e vivem em condições precárias de desenvolvimento humano.

Silva, Marques e Donadel (2013) salientam que a educação pode ser propulsora da inclusão social. Entende-se que além de um direito (SERRANO, 2014), a educação é a via que possibilita aos indivíduos conhecer, reter e aplicar aprendizados que irão capacitá-lo a ser um cidadão atuante no contexto em que se encontra inserido. Somente pela oferta da educação de qualidade, acessível aos menos favorecidos, é que se tornará possível vislumbrar uma sociedade igualitária no que se refere ao acesso a direitos básicos, dentre os quais devemos destacar não apenas a possibilidade de acesso à educação, mais sobretudo, a possibilidade de permanência e êxito.

Na visão de Sette-de-Souza e Silva (2016), a educação se constitui em um processo libertário e social. Os autores destacam a relevância do binômio professor-aluno na concretização deste processo, o qual deve ser realizado de forma maleável e sistêmica. Na perspectiva dos estudantes da EJA a relação entre docentes e discentes deve ser colaborativa. Nesse sentido, o professor não se restringe a atuar apenas como transmissor de saberes sendo assistido por uma plateia que pouco interage com ele. Pelo contrário, é por meio dos constantes debates a respeito dos temas abordados em sala de aula que o conhecimento é produzido e pode ser apropriado pelos alunos, com atividades que não separem a teoria da prática na sua realização, possibilitando desse modo, uma formação completa, integral.

Gomes (2018) afirma que a educação é um modo de se estabelecer a existência de uma realidade menos dessemelhante e mais equânime no âmbito social. Isto significa que um dos papéis da educação é a redução da dualidade educacional, na qual aos filhos de classes mais afortunadas é dado o acesso a uma educação que possibilita a manutenção do seu *status* social, e ao filhos da classe trabalhadora, a educação os mantém na posição de explorados ao ser tomada como possibilidade única de inserção rápida no mercado de trabalho, para manutenção da sociedade capitalista, e nesse sentido ela se apresenta em condições precárias de acesso e permanência para a maioria da população. Compreende-se que educar é um ato social, o qual não apenas capacita o sujeito, por meio da transmissão de conteúdos durante a produção de conhecimentos em sala de aula e demais ambientes pedagógicos, mas também oportuniza ao aluno uma participação mais efetiva na sociedade da qual faz parte, tornando-se um cidadão participativo e colaborativo com o ambiente que o cerca.

A educação vai além da reunião de pessoas em uma sala de aula para receber conhecimentos, entendemos a educação como uma prática social que acontece em vários

lugares e em vários momentos, podendo ainda ser definida como “[...]um conjunto de procedimentos, comportamentos e atitudes que, provenientes da convivência familiar, escolar e social, objetivam a edificação do ser humano que a própria sociedade almeja” (SERRANO, 2014, p.14). Nesse aspecto, pensando a organização da educação profissional na perspectiva da integração

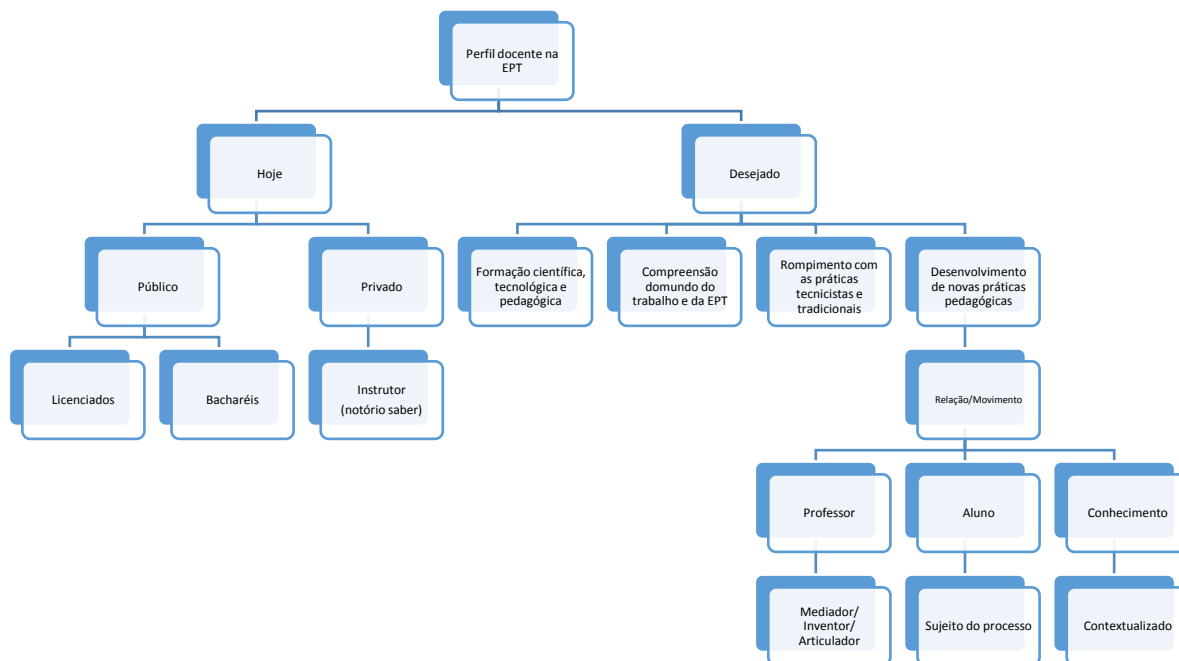
[...] os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Mais do que promover alguma capacidade específica para o mercado, ou uma atitude de conformação diante de sua realidade social e profissional, a EPT objetiva ofertar uma educação integrada que supere o dualismo: trabalho intelectual – trabalho manual, uma educação que ofereça aos alunos saberes amplos que possibilitem o acesso real à cultura, a ciência, ao trabalho, e à tecnologia e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Os docentes da EPT, principais atores nesse processo, precisam ir “[...] além da mera técnica do saber ensinar os conteúdos (transposição didática),”. (FONSECA; COSTA; NASCIMENTO, 2017, p. 80). Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 aponta que na “[...] Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”. (p. 252). Não basta dominar só os conhecimentos teóricos ou só os conhecimentos práticos, caso isso ocorra, o professor, em sua prática educativa estará perpetuando a dualidade educacional que a EPT vem tentando romper.

A pesquisa desenvolvida por Costa (2013) buscou analisar como acontecia a influência da formação pedagógica na prática do docente da EPT, e sua análise permitiu a construção da figura 1 sobre os professores da EPT e suas práticas pedagógicas:

Figura 01 - Organograma do perfil docente da EPT.



Fonte: Elaborado pela autora (2019), com base em Costa (2013).

A análise resumida da pesquisa nos permitiu concluir que a maioria dos professores hoje nos Institutos Federais possuem formação em Licenciatura ou em Bacharelado, ou seja, não possuem a formação nos três eixos: científico, tecnológico e pedagógico, e além disso, falta-lhes uma ampla compreensão do mundo do trabalho e da EPT, pois a sua formação inicial não lhe propiciou essa compreensão. Desta feita, a sua prática, ora caminha no sentido de uma pedagogia tradicional, e ora caminha no sentido de uma pedagogia tecnicista, não há articulação entre teoria e prática, e o modelo de ensino forma uns para o trabalho manual, pensando na empregabilidade rápida, e outros para o trabalho intelectual, pensando na verticalização do ensino, perpetuando a histórica dualidade educacional.

Costa (2013) salienta ainda que no perfil desejado para os docentes na EPT, exige-se que suas práticas pedagógicas favoreçam a relação professor-aluno-conhecimento, que tem no professor a figura de mediador, não apenas como transmissor de conteúdo, mas como aquele que faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, tem no aluno a figura de sujeito do processo, com uma história, que traz consigo conhecimentos de sua realidade social, ainda que não sistematizados, mas que não deve ser visto como mero receptor de conteúdo, fazendo alusão ao método bancário de educação, e para que a aprendizagem tenha sentido, conclui que os conhecimentos precisam ser contextualizados a partir da história dos sujeitos e de sua própria cientificidade.

Quando falamos em prática docente, consideramos, em sua essência, a presença da tríade: professor/aluno/conhecimento. Tríade essa que guarda profunda relação com os condicionantes sociais e psicológicos que constituem o ensino viabilizado pela prática docente. Compreender a aula como espaço-tempo de construção do conhecimento nos remete à reflexão sobre quem ensina e quem aprende. (COSTA, 2013, p.33).

Moura (2008) afirma que os professores da EPT estão divididos em sua maioria em dois campos de conhecimento, os professores formados em cursos superiores de Licenciatura, e, portanto, além do domínio específico de sua área de formação, tiveram uma formação didático-pedagógica, ainda que não relacionada à EPT. E, os professores que se formaram em cursos superiores de Bacharelado ou Tecnológico embora dominem as áreas de conhecimento específicos no campo profissional, não tiveram uma formação “didático-político-pedagógica”. Essas considerações nos remetem à necessidade de articulação entre a prática pedagógica e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, caso contrário, a materialização do sucesso da EPTNM na modalidade de EJA serão uma utopia.

A prática pedagógica reflete o percurso formativo e as histórias de vida de cada docente e por esta razão cada docente trabalha sua disciplina de maneira distinta. O que se destaca nesse estudo, entretanto, é a reflexão sobre essa prática no sentido de objetividade, o olhar para os resultados de um processo de ensino e aprendizagem sem culpabilizar os sujeitos do processo, mas refletindo sobre ele, suas causas, seus fatores determinantes, e assim buscar os possíveis caminhos para o sucesso, por meio da formação dos alunos que deve ser integral e como resposta dessa formação, a mudança na realidade concreta na qual eles se encontram inseridos.

Compreendemos que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67)

A palavra prática deriva do grego “[...] *praktikós*, de *prattein*. (...). Que diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 155). Tomando como base essa definição e as referências trazidas por Freire (1996) sobre as práticas educativas, ousamos conceituar a prática pedagógica como uma atividade intencional, crítica e reflexiva, planejada e pensada a partir de todos os sujeitos que dela participam,

com fins à formação humana integral. O que nos converge para o seguinte entendimento sobre a prática pedagógica

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social [...] (FERNANDES, 2007, p. 105).

A relação dialética entre prática-teoria presente na prática pedagógica se refere à ação ou à aplicação de teorias que fundamentam aquela prática em um processo cíclico, no qual um conhecimento não existe sem o outro. A prática educativa pode se apresentar em dois sentidos: em sentido amplo quando os processos formativos acontecem no meio social, em instituições e atividades sociais, ou seja, de forma não-intencional e informal “[...] São situações e experiências, por assim dizer, casuais, espontâneas, não organizadas, embora influam na formação humana.”; em sentido estrito, quando os processos formativos acontecem em “[...] instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada [...]”, nesse sentido a educação acontece de forma intencional em espaços formais ou não-formais. (LIBÂNEO, 1994, p. 17 - 18). Consideramos que o primeiro sentido conduz ao entendimento de que o aluno, quando chega à escola detém alguns conhecimentos, que foram produzidos historicamente e socialmente durante a sua vida e que são parte indissociáveis da sua formação, por isso a necessidade do segundo sentido, em que o saber será sistematizado em uma ação intencional, e por ser intencional não pode ignorar os saberes próprios dos alunos.

O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação. (...). Significa que a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, político e ideológicas. (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

Partindo desses pressupostos, as práticas educativas dos professores na educação profissional e tecnológica devem estar vinculadas à sua principal finalidade, qual seja, a formação humana integral dos alunos, e não devem se limitar à aplicação de fórmulas, ou à aplicação de um método de ensino, mais sim aplicar seus conhecimentos a partir da concepção do tipo de aluno que se quer formar e para qual sociedade, inserida em qual contexto econômico, político e social. Essas primeiras considerações com base nas legislações vigentes pressupõem novas dimensões às práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica, considerando que em seus processos formativos

não bastam apenas os conhecimentos técnicos de uma determinada profissão, ou seja, o fazer, a formação da mão de obra para o mundo de trabalho, é necessário que os alunos tenham o conhecimento da tecnologia, do saber, do domínio dos princípios científicos próprios a uma determinada profissão, nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, esclarece que

[...] não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento da política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho. (BRASIL/MEC/SEB/SETEC/CNE/CEB, 2013, p. 209).

Na prática de ensino, o professor precisa ter uma visão clara do que é importante ao aluno aprender para a sua formação humana integral, e não apenas, o que é necessário ao professor ensinar, enquanto cumprimento de currículo. Nesse sentido,

O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura. (ANTUNES, 1998, p. 98).

O professor na educação profissional e tecnológica precisa entender que sua prática deve estar vinculada à finalidade da EPTNM, de “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania”, tendo foco na formação humana integral, e não o repasse de conteúdos de forma fragmentada ou tecnicista, dada a especificidade da formação do professor. Tendo definido o objetivo da educação, no caso em estudo, da EPTNM na modalidade de EJA, o professor deve refletir sobre de que forma a sua prática pedagógica pode conduzir ao alcance desse objetivo. Saviani (1991, p. 52) aponta que “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios que dispomos para agir sobre ela”.

Nesse sentido, é fundamental ao docente da EPTNM na modalidade EJA, ter o conhecimento sobre os aspectos norteadores do PROEJA para atribuir a sua prática um sentido reflexivo e não apenas prático, não reproduzindo modelos enraizados pelo tradicionalismo, conteudista e vazio de significado, ou que devido a sua atuação como

professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, reproduza as mesmas aulas ministradas na EPTNM para os adolescentes do Ensino Médio Integrado - EMI, ou para os adultos dos cursos Técnicos na forma Subsequente que já concluíram o Ensino Médio. O docente que trabalha na EPTNM na modalidade de EJA precisa entender que a realidade a qual precisa apreender está relacionada a questões didáticas, mais, sobretudo, à afirmação de direitos do alunos jovens e adultos, para o suprimento de suas necessidades como cidadãos, convertendo a prática pedagógica ao atendimento dessas necessidades, sendo este o objetivo da educação.

Nesse aspecto, ao abordar a questão da formação para os professores que atuam na EPTNM na modalidade de EJA, o Documento-base do PROEJA pressupõe que para a consolidação do PROEJA como política pública é necessária uma “[...] sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida”. Isso porque considera que os professores precisam estar inseridos na realidade da EJA, conhecendo seus direitos, especificidades, limitações e perspectivas a fim de dar respostas condizentes ao que se espera para o PROEJA, a formação integral do aluno: ampliação de sua escolaridade com profissionalização (BRASIL, 2007, p. 37).

Lima (2006) citando Machado (1998) afirma que pensar em uma formação para professores apenas no seu sentido técnico de como fazer é não ter “[...] a noção ontológica de atividade como processo histórico, social e de transformação da realidade, através do qual o sujeito se transforma [...]” o que significa que o trabalho como princípio educativo também deve ser considerado nos processos de formação continuada de professores, caso contrário, esses processos estarão empobrecidos, por não possibilitar uma compreensão do processo, e sim uma imitação de técnica sem sentido ou relação com o sujeito a quem se destina aquela prática (LIMA *apud* MACHADO, 1998, p. 89).

Nesse mesmo contexto em um estudo realizado sobre práticas docentes no PROEJA, Werner e Becker (2010) citando Becker (2007) afirmam que existe uma nova concepção de professor, na qual o professor não é apenas aquele que ensina, mas aquele que reflete sobre o que e como ensina. O que significa dizer que o professor não vai para a sala de aula exercer uma função mecânica de ensinar um conteúdo, antes, ele precisa refletir na intencionalidade de sua prática para a formação dos alunos, buscando uma aproximação da sua prática com a teoria, considerando que “[...] O homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem aquilo que compreende [...]”. (*Ibidem apud* BECKER, 2010).

Em estudo realizado sobre a formação docente para a EPT, Soares (2014) aponta que as primeiras iniciativas se deram com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás (1917-1937), que durante o seu funcionamento formou aproximadamente 400 professores para atuarem em cursos técnicos, que tinham como objetivo formar mão de obra para atuar na fabricação de artefatos artesanais. Em 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que se destinava à preparação de professores para formação profissional dos trabalhadores da indústria e de atividades artesanais, imprimindo um sentido de formação humana e preparação profissional. A LDB nº 4.024/1961, com relação à formação de professores para a EPT, nasce com a proposta da criação de cursos Especiais de Educação Técnica, que habilitavam os docentes para atuarem nas disciplinas de natureza técnica. Devido a uma exigência imposta pela Lei nº 5.540/68 de que os professores do ensino técnico tivessem habilitação em nível superior, são criados em 1969 os cursos chamados de Esquema I e Esquema II.

Em 1977, a Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabelece a exigência de licenciatura plena para os professores do então 2º grau, e institui que os cursos do Esquema I e II se transformarem em cursos de licenciatura em um prazo de até 03 anos. A LDB nº 9.394/96 oferece novas possibilidades para a formação docente de maneira geral, entretanto não trata faz nenhuma especificação à formação de professores para a EPT, e nesse sentido o Decreto 2.208/97 que regulamento a Educação Profissional posta no artigo 39 da LDB nº 9.394/96 orienta que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores em função de sua experiência profissional, orientando ainda que a preparação desses instrutores ou monitores ocorresse antes ou durante o seu exercício profissional em cursos de licenciatura ou em cursos especiais de formação pedagógica, retomando o sentido dos cursos do Esquema I e II, anteriormente extintos.

Destarte, percebemos que não há uma política de formação de professores para a EPT, nem inicial nem continuada, o que vemos são exigências de formação em nível superior de docentes para todas as formas e modalidades de ensino, sem, contudo, uma formação objetiva por meio das concepções e princípios que orientam a EPT. Nesse sentido, considera-se que os processos educativos são homogêneos e não requerem o desenvolvimento de saberes e competências de acordo com as especificidades da oferta.

O professor EBTT ministra aula em todas as formas e modalidades de educação, desde o EMI à graduação (alguns, na pós-graduação), e apesar de perceberem que os sujeitos alunos da EPTNM na modalidade de EJA apresentam especificidades e diversidades próprias de suas trajetórias escolares descontínuas ou interrompidas, acabam

reproduzindo em sua prática pedagógica a mesma aula ministrada a outros alunos, sem considerar que devido às suas trajetórias escolares descontínuas ou interrompidas e ao fato de serem sujeitos alunos da EJA, que já possuem um conhecimento socialmente e historicamente e, talvez, profissionalmente construído, e o que lhes falta é a sistematização desse conhecimento pela escola, que tendo os domínios técnico-científicos e socioculturais, pode trabalhar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho de forma integrada, e assim favorecer a formação humana integral dos alunos.

Com relação à formação de professores para a EPTNM na modalidade de EJA, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), como já vimos, orienta para uma sólida formação docente e nesse sentido estabelece que compete à instituição proponente a oferta de processos formativos a gestores e docentes que levem a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio, com o objetivo de sistematizar as concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a manutenção e continuidade do programa, por meio de cursos de formação continuada com duração de 120h, participação em seminários regionais e outros programas de formação continuada.

Esse mesmo documento orienta que cabe a SETEC/MEC à oferta de Especialização em EPTNM na modalidade de EJA, e a articulação para que gestores e docentes participem de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que se relacionem com o PROEJA, além de fomentar linhas de pesquisa sobre o PROEJA. E nessa perspectiva, em 2006, foi formulada uma proposta geral para o desenvolvimento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em PROEJA, com o objetivo de formar especialistas técnicos e docentes para atuar no programa.

A proposta de se oportunizar aos educadores e demais profissionais da educação, inseridos ou que venham a se inserir no desenvolvimento dos cursos PROEJA, uma formação continuada a partir da sua experiência docente tem mostrado a importância de que esta formação surja da identificação e da reflexão sobre sua prática pedagógica, no sentido da formação pessoal e profissional que o faz educador. (SILVA; SILVA, 2010, p. 17)

Nesse sentido Lima (2006) salienta que para propor ou pensar uma política de formação continuada é preciso partir de análises críticas das políticas públicas e das questões sociais que condicionam ou envolvem o trabalho do professor e a formação do aluno. “[...] A formação continuada, aliada às outras questões sociais [...] seria como um diálogo com a vida do professor a serviço da emancipação e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa.” (*ibidem*, 2006, p. 114)

Acreditamos que o processo educativo deve ser dialético, crítico, interativo e, por conseguinte, reflexivo, isto é, um vir-a-ser metabolizado pelo querer político, imbuído do fazer-crítico na construção praxica das múltiplas determinações do homem enquanto agente ativo-reflexivo do seu processo, que haja no mundo para conscientemente transformá-lo. (CEZÁRIO; MOREIRA, 2006, p. 18).

Para que a prática pedagógica assuma o papel acima evidenciado, faz-se necessário que aos docentes sejam propiciados momentos de formação cuja ênfase esteja na reflexão de sua própria prática no contexto em que ela está inserida. Uma formação assim pensada trará clareza sobre os determinantes e as contradições sociais que marcam a EJA, e mais recentemente o PROEJA, e levarão a uma transformação intencional na prática pedagógica, instrumento que materializa as concepções e princípios postos para a EPTNM na modalidade de EJA.

Entendemos a formação continuada de professores pelo sentido posto por Imbernón (2011) de que o docente precisa ser sujeito da formação e não objeto da mesma, no sentido de possuírem uma “epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico” oriundos de sua experiência prática docente que exige um modelo formativo de resgate e reflexão desses conhecimentos, levando-o a olhar para si, no intuito de modificar-se. Nesse sentido, a melhoria da prática profissional se dará à medida que os docentes compreendem seu papel de sujeito transformador da realidade que ele mesmo observa como um problema para que a proposta educacional se efetive, e não a partir de regras ou modelos construídos fora do contexto da prática. (*ibidem*, 2011, p. 81-82)

Concordamos com Imbernón (2011) quando afirma que a formação docente deve ser permanente, pois entendemos que os avanços tecnológicos têm impactado e levado a sociedade a constantes transformações, fato este evidenciado também na escola, que como parte da sociedade precisa repensar continuamente sua prática a fim de compreender os novos perfis de aluno demandados por essa sociedade. Nesse sentido, concordamos ainda com Imbernón (2011, p. 50,51) ao apontar alguns eixos que merecem nossa atenção nessa prática de formação docente: Partindo dessas reflexões, entendemos que, “os saberes necessários à prática educativa” apresentados por Paulo Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da Autonomia” se fazem necessários, à medida que o diálogo, a reflexão, a pesquisa, a discussão, a valorização dos saberes dos alunos mediado pelo saber do professor, a indissociabilidade entre a teoria e a prática, contribuem para o processo formativo dos alunos, por estimular a criticidade, o raciocínio e as inteligências, por meio de situações motivadoras e mobilizadoras de aprendizagem, cujo foco é o desenvolvimento pleno do aluno para transformação da sua realidade. Enfatizamos ainda

que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 22).

Os ensinamentos de Freire (1996) se voltam para a prática educativa em uma perspectiva autônoma, libertadora e transformadora para professor e aluno, entretanto, ressalta que em uma perspectiva crítico-reflexiva cabe ao leitor decidir sobre a natureza da prática por ele apresentada, se progressiva ou conservadora, ou se “[...] é exigência da prática educativa mesmo independentemente de sua cor política ou ideológica”. (FREIRE, 1996, p. 21)”, e esse estudo se baseia nesse pensamento, que independente do viés político-ideológico do docente ou da escola, a prática pedagógica deve sempre convergir para um processo educativo crítico-reflexivo, considerando que somente quando se reflete criticamente sobre uma dada realidade, criam-se condições de intervir sobre ela.

Faz-se necessário entender que para ensinar o professor precisa estar comprometido não apenas com sua prática, mas com o resultado dela nos educandos, com sua consciência no mundo, e assim compreender que é possível intervir no mundo, com liberdade, criticidade e ética, ouvindo e dialogando com os educandos, e mostrando-lhes por meio da prática pedagógica que aquele momento formativo é para a vida, e não apenas o cumprimento burocrático de um currículo muitas vezes imposto e construído com os objetivos ideológicos da classe que domina.

Essas constatações nos conduzem ao entendimento da importância do professor entender seu papel na prática pedagógica no PROEJA, e nessa perspectiva, as novas exigências que, de acordo com Paulo Freire, demandam do processo de ensino devem estar refletidas nessa prática: **a rigorosidade metodológica**, que contraria a transmissão de conhecimentos pelo método bancário, mas exige que o educador reflita/pense sobre o que está sendo ensinado e perceba o conhecimento existente e aquele que ainda não existe, mas que pode existir a partir da pesquisa; **a pesquisa**, enfatizando que no processo educativo ensino e pesquisa são indissociáveis, é no processo dialético entre ensinar e pesquisar que os conhecimentos são construídos e apreendidos; **o respeito aos saberes do educando**, o que significa partir da realidade concreta do educando, para que a escola e os conhecimentos trabalhados e construídos tenham algum significado para ele; **a criticidade**, para a qual o processo educativo deve levar o educando a partir dos seus saberes e dos saberes formais oriundos dos processos de aprendizagem, buscando abandonar a visão ingênua da realidade, analisando-a criticamente; **a estética e ética**, pois considera que o ensino dos conteúdos não pode acontecer alheio à formação moral do

educando, que é capaz de comparar, valorizar, intervir, escolher, decidir e romper; **a corporeificação da palavra pelo exemplo**, destacando que o professor não pode ensinar certo, se não fizer certo, e nesse sentido, refletir, será que a cobrança que faço ao discente está no mesmo nível do ensino que ofereço a ele, é preciso que um professor que cobre a pesquisa, tenha entendido que é um pesquisador, ou um professor que cobre do discente mais tempo de estudo, demonstre que não parou no seu processo de aprendizagem; **o risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação**, que exige compreender a natureza humana em sua especificidade, sem reduzir o processo educativo a ela, porque todos são capazes de aprender, independentemente de sua cor ou condição social, o que vai mudar é a forma como o conhecimento é mediado; **a reflexão crítica sobre a prática**, exige o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer para refazer quando necessário; **o reconhecimento e a assunção da identidade cultural**, possibilitando que o aluno em suas relações culturais, sociais, históricas e econômicas se percebam como seres sociais e históricos, que pensam e que por isso podem transformar-se e transformar a sua realidade histórico-cultural em um processo de formação e auto-formação. (FREIRE, 1996, p. 21-45).

Nesse contexto, algumas questões para reflexão devem ser consideradas: que aluno eu quero formar? Para qual realidade? Como trabalhar as disciplinas de forma a propiciar a formação humana integral dos alunos? E a partir dessas reflexões, desenvolver processos formativos com intencionalidade, contextualizados e comprometidos com a formação objetiva e com a realidade social dos alunos. É possível responder a esses questionamentos tomando como base os referenciais teóricos para a implementação da EPTNM na modalidade de EJA, entretanto só respondê-los, não trará a sua materialização, considerando que a maioria dos docentes são oriundo dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs e a ausência de políticas públicas não lhes permitiu um amplo entendimento do que seria realmente a EPTNM na modalidade de EJA.

Consideramos, entretanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015 p. 64).

Nesse sentido, é preciso pensar em ações políticas que reflitam nas práticas pedagógicas dos docentes da EPTNM na modalidade de EJA, que enquanto não se

efetivar em uma política pública, com ações contínuas de avaliação e formação, precisa pensar nos alunos, sujeitos jovens e adultos da EJA, que ingressaram na EPT por meio do PROEJA, e que necessitam que a formação humana integral seja uma realidade em sua trajetória de vida já marcada por processos excludentes, por essa razão, a escola pode aprimorar suas práticas pedagógicas, pensando nos processos de ensino e aprendizagem, trabalhando com os docente através de formações continuadas, que coloquem o foco nos alunos e não em atividades repetitivas, nas quais os alunos são vistos da mesma forma, e devem responder da mesma maneira.

A apreensão desses conceitos pelo docentes e a aplicação em sua prática é necessária e urgente, caso contrário, ainda que reconheçamos as situações familiares, econômicas, socioculturais e históricas como fatores determinantes para o baixo índice de conclusão e alto índice de evasão, se eles não forem considerados durante o planejamento e o desenvolvimento do processo formativo, o objetivo posto para a EPTNM na modalidade de EJA, que é a formação humana integral por meio da ampliação da escolaridade com a formação profissional a partir do entendimento da relação entre trabalho e educação, não será alcançado.

Mas, qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2008, p. 72).

Nessa perspectiva, falar da prática pedagógica desenvolvida aos sujeitos da EPTNM na modalidade EJA, remete-nos a pensar na concepção de formação humana integral, considerando que o retorno, ainda que tardio desses sujeitos à escola tem um objetivo, e que o fracasso ou sucesso desses alunos jovens e adultos pode ter maior relação com o não reconhecimento desses alunos como sujeitos de direito numa perspectiva de emancipação, de reconhecimento de sua identidade, do seu tempo, modo e espaço de aprendizagem no contexto social no qual estão inseridos, do que com as questões socioeconômicas e familiares que permeiam toda a sua existência. O êxito na EPTNM na modalidade EJA no PROEJA, depende dessa perspectiva de organização e desenvolvimento da prática pedagógica visto que o contexto e as ações precisam ser pensadas coletivamente, buscando vincular o trabalho com a educação na perspectiva de reconhecimento desses sujeitos alunos como ser social, completo, integral.

2.3 A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz: um modelo de formação que conduz a uma prática pedagógica reflexiva

Refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na EPTNM na modalidade EJA, nos remete a pensar sobre o processo de ensinar e de aprender, se estes têm considerado apenas as dificuldades subjacentes dos sujeitos alunos da EJA, relacionadas ao seu tempo fora da escola, e por consequência afirmado que a apropriação dos saberes sistematizados trabalhados em cada disciplina se torna mais difícil, uma reflexão ingênua da realidade, ou, se estes tem considerado que pelas especificidades dos sujeitos alunos, que além do tempo fora da escola, são trabalhadores, pais e mães de família, com uma leitura e vivência de mundo e por isso, com conhecimentos socialmente construídos, a prática pedagógica deveria propiciar a formação dos alunos sob essa perspectiva.

Nesse sentido, buscando possibilitar aos docentes o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a EPTNM na modalidade EJA, e assim intencionar a sua prática pedagógica, por meio do reconhecimento das especificidades reais dos sujeitos alunos no contexto da prática temos na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz essa possibilidade, posto que as etapas propostas por essa metodologia, podem intencionar uma prática reflexiva no professor que induza a transformações de sua prática pedagógica, no sentido posto por Freire (1996, p. 39) “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Denominada de Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz por Berbel (1998 e 2012) a partir dos estudos de Bordenave e Pereira (1977) que aplicou o método em processos de formação de professores. Parte da proposta inicial de Charles Magueréz de cinco etapas para Arco: 1ª fase – observação da realidade; 2ª fase – observação da maquete; 3ª fase – discussão desse esquema; 4ª fase – execução da maquete; e 5ª fase – execução efetiva na realidade, mas se assenta na proposta de Bordenave e Pereira (1977), que apresentam a seguinte versão para o esquema do Arco: 1ª etapa – observação da realidade (problema); 2ª etapa – pontos-chave; 3ª etapa – teorização; 4ª etapa – hipóteses de solução; e 5ª etapa – aplicação à realidade, que tem a realidade como ponto de partida e de chegada e por ter uma maior aproximação com o processo da dialética: síncrese, análise e síntese, aponta para um caminho que leva a transformação intencional da realidade observada e problematizada (BERBEL, 2012).

O prefácio do livro de Berbel (2012), escrito por Georges Maguerez, filho de Charles Maguerez, criador do método conhecido hoje como o Arco de Maguerez, enfatiza que Charles Maguerez iniciou seu trabalho na educação selecionando agricultores para participarem de cursos de formação de operários da construção civil e mecânicos na Bretanha. Com forte inclinação política, emigrou para o Marrocos e começou, ainda que em condições precárias, a treinar a população, em sua maioria analfabeta, transformando-os em mecânicos elétricos. Nesse processo de formação, Maguerez se inspirou em métodos desenvolvidos nos Estados Unidos da América e desenvolveu o método do arco, revolucionário para época, mas seu objetivo era propiciar a aquisição de conhecimentos a serem empregados na prática profissional.

Em 1968 começou a implementar o método em outros países, inclusive no Brasil, entretanto não sinalizava para processos reflexivos, e sim, em atendimento à lógica de mercado, seu objetivo era que os alunos adquirissem em menor espaço de tempo os conhecimentos técnicos que fariam as indústrias funcionarem. Georges Maguerez acredita que o método tenha evoluído para uma segunda versão, com o enfoque maior na resolução de problemas, e hoje, para uma terceira versão, com o sentido crítico e transformador da realidade, seu ponto de partida e de chegada.

A versão proposta por Bordenave e Pereira (1977) partiu da necessidade posta por diálogos com professores universitários de cursos de ciências agrárias e saúde, que em um curso de metodologia de ensino, identificou junto com os participantes, os principais problemas do ensino e utilizando o esquema do arco proposto por Maguerez para trabalhar os problemas, objetivando propor novas estratégia de ensino a partir das hipóteses de solução e aplicação à realidade. Essa versão começou a ser estudada pela professora Neusi Aparecida Navas Berbel, na Universidade Estadual de Londrina – UEL, em 1992, que partindo das experiências na área da saúde, aplicou a metodologia na orientação das pesquisas de alunos da graduação e da pós-graduação em Educação e Direito da UEL.

Berbel (2012) por meio de suas pesquisas, acredita haver três versões de entendimento para o arco, a de Charlez Maguerez, a de Bordenave e Pereira e a dela mesma, entretanto afirma que há um ponto em comum entre as três versões, “[...] o seu uso como caminho metodológico voltado para a formação profissional, inicial ou continuada”. (p. 19).

Em suas pesquisas, Berbel (2012) buscou entender os fundamentos do Arco de Maguerez, considerando suas características, e que concepção de conhecimento ou teoria da educação poderia explicá-lo, e nesse sentido, chegou à conclusão de que apesar de

revolucionário para a época, o esquema do arco utilizado por Maguerez, tinha um cunho meramente técnico, e com pouca atuação ou reflexão dos alunos, visto que todo o processo de problematização era dado pronto pelos monitores ou técnicos. Ainda de acordo com os estudos de Berbel (2012), o esquema do arco proposto por Bordenave e Pereira, recebeu influências da pedagogia libertadora de Paulo Freire, da pedagogia construtivista de Jean Piaget e da concepção dialética de Karl Max. Nesse contexto, Berbel (2012), apresenta as influências para a aplicação do método, sinalizando, pelos objetivos propostos pela professora, a utilização do método do arco como um caminho metodológico, associando suas etapas ao conceito de *práxis* de Adolfo Sánchez Vazquez (1977) com algumas ideias de Paulo Freire.

Nesses termos, com base nas pesquisas de Berbel (2012), apresentamos o seguinte quadro síntese que busca compreender a que Pedagogia está associada à explicação do Arco de Maguerez nas três versões de aplicação postas em seus estudos:

Quadro 03 - Concepções ou teorias pedagógicas que fundamentam as versões do Arco de Maguerez

1ª Versão – Charles Maguerez	
Teoria/ Concepção de Conhecimento	Transferência de tecnologia/ conhecimento, como forma de impulsionar a economia; Redundância na sequência pedagógica; O processo educativo é objetivo e operacional;
Pedagogia Produtivista ou Tecnicista (Concepção escolanovista)	Subordinação da teoria à prática; Eficiência e eficácia, racionalidade e produtividade nos processos educativos da escola; Problema da educação: como aprender? Foco da educação na organização racional dos meios – planejamento.
Pedagogia Corporativa (concepção escolanovista)	Estreita relação entre formação e mercado; Desenvolvida por meio de treinamentos; Subordinação da teoria à prática; Problema da educação: como aprender? Educação na perspectiva de convencimento e treinamento.
Pedagogia Construtivista (concepção escolanovista)	Conhecer e ativar os esquemas de pensamento dos grupos de adultos; Subordinação da teoria à prática; Problema da educação: como aprender? Utilização de ferramentas de raciocínio; Utilização de material concreto.
Pedagogia Tradicional (concepção humanista tradicional)	Necessidade de planejamento para estruturar o programa de ensino; Ênfase na sequência pedagógica do arco; Apresentação das questões com respostas previamente pensadas pelos monitores; Subordinação da prática à teoria; Problema da educação: como ensinar? Insistência em processos de cópia e memorização.

2ª Versão – Bordenave e Pereira	
Pedagogia Libertadora (concepção contra-hegemônica – Movimento Paulo Freire)	Se contrapõe a mera transmissão do conhecimento e a visão do aluno apenas como receptor do conhecimento.
Concepção Dialética (concepção humanista moderna)	Utiliza a sequência de síntese, análise e síntese; Ver a <i>práxis</i> com atividade transformadora da realidade; Se fundamenta no pensamento dialético.
Pedagogia Construtivista (concepção escolanovista)	Relação com os estágios de desenvolvimento; Tem na interação com o meio o desenvolvimento da estrutura mental e dos esquemas de assimilação que constituem a inteligência dos sujeitos.
3ª Versão – Neusi Berbel	
Pedagogia Construtivista (concepção escolanovista)	Caminho metodológico que conduz à construção do conhecimento; O aluno como ser ativo no processo, inclusive na fase da intervenção na realidade; Valorização do aprender a aprender como característica do desenvolvimento
Concepção Dialética (concepção humanista moderna)	Utiliza a sequência de síntese, análise e síntese; Ver a <i>práxis</i> com atividade transformadora da realidade; Se fundamenta no pensamento dialético.

Fonte: Elaboração própria com base em Berbel (2012)

Nesse contexto, Berbel (2012) assinala que não é possível estabelecer uma relação dialógica da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez com uma única teoria ou concepção pedagógica. Porém, os estudos analisados em relação à aplicabilidade desta metodologia demonstraram uma aproximação com a corrente humanista presente nas obras freirianas. Freire (1984) preceitua que a concepção humanista orienta para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em dois momentos. O primeiro deles é marcado pela retirada, por parte dos oprimidos, de tudo aquilo que os oprimia. Numa visão análoga, é como se uma venda fosse retirada dos olhos dos alunos, o que lhes permite enxergar e realizar uma reflexão crítica da realidade na qual estão inseridos. O segundo momento se caracteriza pela transformação dessa mesma realidade pela tomada de consciência de seus determinantes sociais, na qual os sujeitos deixam a condição de oprimidos e se humanizam, num processo que lhe torna cada vez mais livres. Dito de outra forma, Freire (1984) entende que a educação é a ponte que conduz o sujeito à sua emancipação. E nesse sentido, torna-se mais evidente a aproximação desta concepção com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, visto que

ela orienta para o rompimento de uma visão ingênua da realidade e caminha para a construção de uma consciência da *práxis*.

Bordenave e Pereira (1977) descrevem o Arco de Magueréz como uma possibilidade de rompimento com as práticas postas pela educação “bancária” por meio da educação “problematizadora” ou “libertadora”, apresentando as principais características que as distinguem:

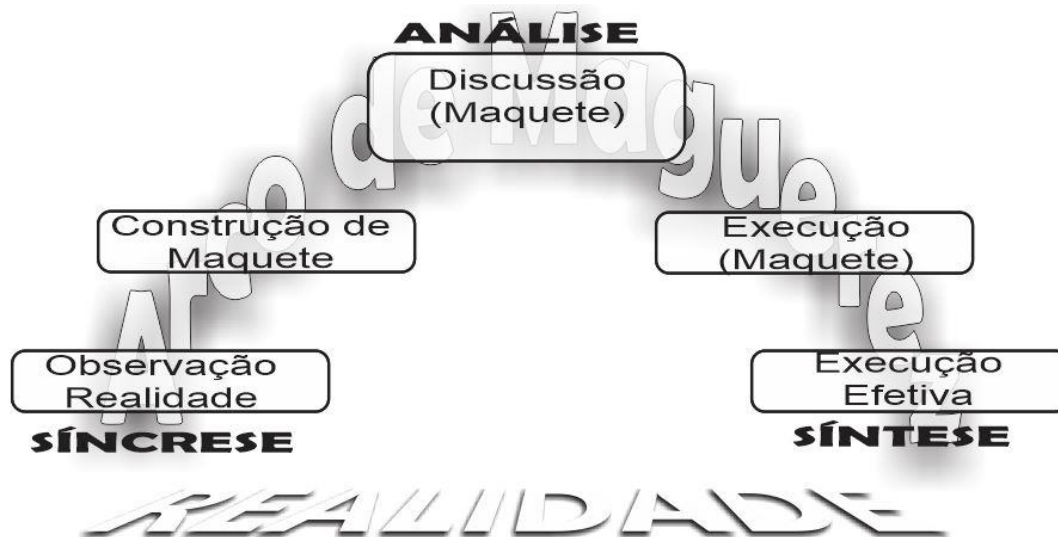
Quadro 04 - Diferenças entre a Educação bancária e a educação problematizadora

Educação bancária	Educação Problematizadora
Baseada na transmissão do conhecimento e na experiência do professor.	Baseada na apreensão do conhecimento por meio da transformação do objeto da aprendizagem.
Valorização dos conteúdos da matéria e da memorização.	Valorização do diálogo e da aprendizagem concebida como resposta a um problema identificado.
Objetiva o acúmulo do conhecimento e não a formação integral do aluno.	Objetiva uma atividade transformadora da realidade por meio da pesquisa.
Atuação passiva do aluno diante do conhecimento.	Atuação ativa do aluno diante do conhecimento.

Fonte: Elaboração própria a partir das considerações de Bordenave e Pereira (1977), 2019.

A figura 02 traz o modelo do arco proposto por Charles Magueréz, do qual partem os modelos propostos por Bordenave e Pereira (1977) e Berbel (2012).

Figura 02 - O esquema do arco de Charles Magueréz

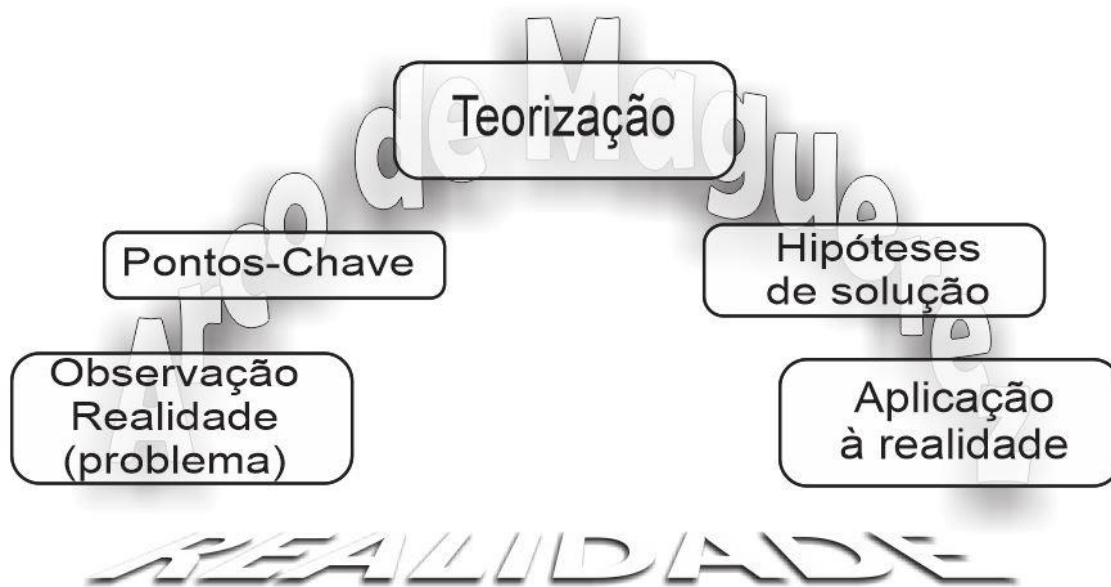


Fonte: elaboração própria com base em Bordenave e Pereira, 1977, p. 49.

A proposta de Charles Maguerez apresenta nítida aproximação com o que Vasconcellos (1992) denomina de “teoria dialética do conhecimento”, na qual o conhecimento é construído por meio dos processos de síntese, análise e síntese. Nesse sentido a síntese corresponde à observação da realidade e a construção da maquete, pois parte de uma visão global indeterminada e fragmentada da realidade e busca identificar as variáveis do problema observado; a análise consiste na discussão sobre a maquete e na execução da maquete, pois se busca conhecer a realidade observada por meio de pesquisas teóricas que levem ao desdobramento dessa realidade em seus elementos constituintes; e a síntese se refere à execução efetiva, quando os conhecimentos construídos são integrados e aplicados à realidade observada, e resultam em novas formas de intervenção.

Partindo do mesmo pressuposto, Bordenave e Pereira (1977) sugerem o seguinte esquema de arco:

Figura 03 - O esquema do arco de Bordenave e Pereira



Fonte: elaboração própria com base em Bordenave e Pereira, 1977, p. 10.

Apesar de algumas diferenças quanto à identificação das etapas, a essência da proposta é mesma, observar a realidade para dela extrair um ou mais problemas, refletir sobre o problema a fim de identificar as situações, que se modificadas, levariam a possíveis soluções para o problema, buscar fundamentos teóricos para a situação em estudo, a fim de esclarecê-la, construir as hipóteses de solução que na aplicação à realidade confirmarão sua efetividade enquanto solução para o problema observado, as

quais são as mesmas etapas postas pela Metodologia da Problematização na proposta de Berbel (1998), a qual ampara nossa pesquisa.

Com base nos estudos sobre a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz proposto por Neusi Berbel desde 1992, percebemos que a pesquisadora tem se dedicado a pesquisas que buscam os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos para o arco, e revela pelos seus estudos que não é possível estabelecer uma relação dialógica da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz com uma única teoria ou concepção pedagógica, e nesse sentido empreendemos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de identificar nessas pesquisa em quais teorias filosóficas, psicológicas e pedagógicas podemos nos fundamentar, considerando a intencionalidade da nossa pesquisa.

Utilizamos para pesquisa o termo "Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz" e foram identificadas 25 (vinte e cinco) dissertações e 02 (duas) teses. Refinamos nossa pesquisa para o período de 2013 a 2018, e foram encontradas 08 (oito) dissertações e 02 (duas) teses. Abaixo apresentaremos uma tabela com informações sobre a aplicação da metodologia nos estudos analisados e as teorias filosóficas, psicológicas e/ou pedagógicas a elas relacionadas por seus autores.

Quadro 05 - Pesquisas desenvolvidas por meio da Metodologia da Problematização.

TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS
Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz no curso de Pedagogia na modalidade semipresencial	A pesquisa investiga se a utilização da metodologia da problematização com o arco de Magueréz já desenvolvida no curso por meio de aulas tele presenciais possibilita aos alunos compreenderem o material teórico, bem como a contextualização e sua prática. O resultado da pesquisa foi positivo, à medida que evidenciou uma maior interação entre os alunos e os professores nos processos de reflexão, além de aproximar a teoria da prática, levando o aluno, por meio do conhecimento e da participação ativa a intervir na realidade observada.	Se firma em Bordenave e Pereira e afirma que o método se relaciona a pedagogia de resolução de problemas, com enfoque na educação libertadora ou problematizadora. Assentando seus estudos em Berbel (2012) sugere uma aproximação do método proposto por Magueréz com o método dialético de Paulo Freire, e ainda que para Berbel (2012), a Metodologia da Problematização se situa na perspectiva do materialismo histórico – dialético.
AUTOR/ANO		
Vilma Gomes Campos/ 2017		
ÁREA		
Ensino de Ciências e Matemática		
ORIENTADOR (A)		
Juliano Schimiguel		
TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS

Enfermagem na estratégia Saúde da Família: problematização do processo ensino-aprendizagem com o Arco de Maguerz.	O estudo se propôs a analisar o processo de formação do enfermeiro na prática profissional de estágio. Nesse sentido analisou o processo ensino-aprendizagem na inter-relação entre a teoria e prática por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerz. Como resultado, a pesquisa contribuiu no processo formativo do enfermeiro por meio do exercício crítico reflexivo, da observação, da análise, da procura por soluções e da transformação do meio, por meio do processo ação-reflexão-ação e ainda resultou em mudança do Projeto Pedagógico do Curso com a implantação da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerz como método de ensino.	O trabalho não possui divulgação autorizada.
AUTOR/ANO		
Karina Angelica Alvarenga Ribeiro/2018		
ÁREA		
Saúde da Família		
ORIENTADOR (A)	A pesquisa teve como objetivo formar reeditores ambientais a partir da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerz. O resultado levou a formação de alunos reeditores capazes de relacionar conceitos e práticas de cidadania, proatividade, sustentabilidade e adaptou os conhecimentos apreendidos de forma observar, conviver e aprofundar estudos a partir de um recorte da realidade da comunidade do entorno do rio Caiçá, com a qual levantaram hipóteses para solucionar a problemática socioambiental e realizaram intervenções de cunho educacional e sócio-político. A metodologia ativa utilizada proporcionou a formação de reeditores ambientais, contextualizada. Do mesmo modo, o desenvolvimento das PEC possibilitou a aproximação dos estudantes com a comunidade do entorno do corpo hídrico, o enfrentamento da problemática socioambiental do município e a participação na discussão inicial quanto à implantação de políticas públicas de EA para o município.	O trabalho não possui divulgação autorizada.
Maria Celina Piazza Recena		
TÍTULO		
DISCUSSÕES DA PESQUISA		
TEORIAS RELACIONADAS		
Formação de Reeditores Ambientais a partir da Metodologia da Problematização: (Re)unindo o lugar e o currículo.	A pesquisa teve como objetivo formar reeditores ambientais a partir da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerz. O resultado levou a formação de alunos reeditores capazes de relacionar conceitos e práticas de cidadania, proatividade, sustentabilidade e adaptou os conhecimentos apreendidos de forma observar, conviver e aprofundar estudos a partir de um recorte da realidade da comunidade do entorno do rio Caiçá, com a qual levantaram hipóteses para solucionar a problemática socioambiental e realizaram intervenções de cunho educacional e sócio-político. A metodologia ativa utilizada proporcionou a formação de reeditores ambientais, contextualizada. Do mesmo modo, o desenvolvimento das PEC possibilitou a aproximação dos estudantes com a comunidade do entorno do corpo hídrico, o enfrentamento da problemática socioambiental do município e a participação na discussão inicial quanto à implantação de políticas públicas de EA para o município.	O trabalho não possui divulgação autorizada.
AUTOR/ANO		
Luiz Ricardo Oliveira Santos/2018		
ÁREA		
Ensino de Ciências Ambientais		
ORIENTADOR (A)	A pesquisa teve como objetivo formar reeditores ambientais a partir da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerz. O resultado levou a formação de alunos reeditores capazes de relacionar conceitos e práticas de cidadania, proatividade, sustentabilidade e adaptou os conhecimentos apreendidos de forma observar, conviver e aprofundar estudos a partir de um recorte da realidade da comunidade do entorno do rio Caiçá, com a qual levantaram hipóteses para solucionar a problemática socioambiental e realizaram intervenções de cunho educacional e sócio-político. A metodologia ativa utilizada proporcionou a formação de reeditores ambientais, contextualizada. Do mesmo modo, o desenvolvimento das PEC possibilitou a aproximação dos estudantes com a comunidade do entorno do corpo hídrico, o enfrentamento da problemática socioambiental do município e a participação na discussão inicial quanto à implantação de políticas públicas de EA para o município.	O trabalho não possui divulgação autorizada.
Juliano Schimiguel		
TÍTULO		
DISCUSSÕES DA PESQUISA		
TEORIAS RELACIONADAS		

A metodologia da problematização e a <i>práxis</i> docente na formação do enfermeiro.	O estudo teve por objetivo analisar a <i>práxis</i> docente, identificando a aplicabilidade da metodologia da problematização com o Arco de Magueres pelos docentes nos cenários de prática de Enfermagem. Os resultados mostraram que apesar da efetividade do uso da metodologia para o curso de Enfermagem e desta ser a estratégia metodológica adotada pela instituição, ela não está sendo implementada corretamente pelos docentes, pois não houve adesão e nesse sentido requer momentos de reflexão para desconstrução e reconstrução da prática pedagógica na perspectiva da metodologia proposta.	Fundamenta-se na Pedagogia de Paulo Freire e John Dewey, nos princípios do materialismo histórico-dialético e no construtivismo de Piaget.
AUTOR/ANO		
Fabiana Cláudia de Vasconcelos Franca/2013		
ÁREA		
Ensino e Aprendizagem		
ORIENTADOR (A)		
Luiz Siveres		
TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS
Poderosas Reflexões sobre o Câncer de Mama: oficinas educativas problematizadoras como estratégia para a construção de conhecimento.	O estudo utilizou-se da metodologia da problematização com o arco de Magueres por meio de oficinas educativas problematizadoras (OEP,s) sobre temas relacionados ao câncer de mama. As OEP,s de basearam nos pressupostos da pedagogia problematizadora de Paulo Freire e tiveram como objetivo principal elaborar e promover ações educativas que favorecessem a construção compartilhada do conhecimento, motivando o cuidado empoderador de mulheres que vivenciaram o câncer de mama. O resultado do trabalho foi positivo, confirmando que a estratégia educacional das OEP's favoreceram a iniciativa das mulheres em se voluntariarem como multiplicadoras dos conhecimentos construídos.	Pedagogia da Problematização.
AUTOR/ANO		
Clarice Silva de Santana/ 2017		
ÁREA		
Ensino não Formal em Biociências e Saúde		
ORIENTADOR (A)		
Claudia Teresa Vieira de Souza		
TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS
Proposta de Tecnologia com Catadores de Materiais Recicláveis	A pesquisa foi desenvolvida em uma associação de catadores de materiais recicláveis, por meio de um estudo de campo com adaptação da Metodologia da Problematização, buscando conhecer o cenário e perceber nas atividades desenvolvidas pelos catadores, as principais necessidades de saúde: psicobiológicas, psicossociais, psicoespirituais, para construir uma proposta de tecnologia de saúde para atender as suas necessidades de saúde. O resultado da pesquisa foi a apresentação de um calendário informativo que além de apresentar dias	O trabalho não possui divulgação autorizada.
AUTOR/ANO		
Natalia Barrionuevo Favero/2015		
ÁREA		
Cuidado, Educação e Trabalho em Enfermagem e Saúde		
ORIENTADOR (A)		

Elisabeta Albertina Nietzsche	e meses do ano, possuía informações necessárias para incentivar o uso de EPI, exemplos de alimentação saudável e fluxo de atendimento aos primeiros socorros. A pesquisa possibilitou o encontro dialógico para solução de uma parcela dos problemas existentes no universo dos catadores, pois desencadeou propostas pautadas na ciência e na arte do fazer, escutar e criar estratégias de saúde voltadas para esse público.	
TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS
Avaliação da Aprendizagem de alunos em curso de formação de gestores de Ead a distância.	Nessa pesquisa, a Metodologia da Problematização foi utilizada como caminho da pesquisa, com o objetivo de analisar criticamente a avaliação da aprendizagem em educação a distância em um curso de formação para gestores de EAD analisar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em educação a distância (EAD) num curso de formação de gestores de EAD. O resultado do trabalho se refere às condições de realização da avaliação, sugerindo que é possível pela forma de avaliação proposta na EAD avaliar e intervir na aprendizagem do estudante pois as atividades fomentam e pressupõem ações de argumentação, contra-argumentação, comparação e confrontação de ideias, mas é necessário maior intervenção do tutor no sentido de corrigir erros/desvios que impedem a auto-regulação da aprendizagem pelos alunos, e como aplicação na realidade, esse resultado foi repassado à instituição ofertante do curso.	Aproximação com a Pedagogia da Problematização ao se contrapor ao método tradicional de ensino e propor que o aluno reflita e atue sobre a realidade, construindo seu conhecimento.
AUTOR/ANO		
Adriana Malinowski dos Santos/2013		
ÁREA		
Educação Escolar		
ORIENTADOR (A)	Neusi Aparecida Navas Berbel	
TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS
Intervenção Educativa sobre pé diabético para enfermeiros da atenção primária.	O estudo foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira uma investigação sobre o conhecimento de enfermeiros sobre pé diabético e a segunda etapa um estudo de intervenção, quase experimental, do tipo antes e depois por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz. A realidade observada durante a intervenção educativa indicou que o exame dos pés não é uma prática de cuidado costumeiramente realizada durante a consulta de enfermagem às pessoas com diabetes, em decorrência do pouco	Pedagogia da Problematização, e de acordo com os estudos de Berbel (2012), pedagogia construtivista; a aprendizagem por descoberta, inspirada nas ideias de Jean Piaget; a concepção sociointeracionista da aprendizagem sustentada nos estudos de Lev Vygotski e desenvolvida por Jerome Bruner; a aprendizagem
AUTOR/ANO		
Lidiany Galdino Felix / TESE/ 2017		
ÁREA		
Cuidado em Enfermagem e Saúde		
ORIENTADOR (A)		

<p>Maria Julia Guimaraes Oliveira Soares</p>	<p>conhecimento e da falta de capacitação profissional sobre a temática, e nesse sentido a intervenção educativa mostrou-se efetiva para promover mudanças no conhecimento teórico-prático desses profissionais, evidenciadas pelo aumento significativo da média de acertos, especialmente nas questões relacionadas à avaliação clínica do pé em risco, respondendo, assim, à hipótese do estudo.</p>	<p>significativa de David Ausubel Ainda de acordo com Berbel (1999) e em um sentido amplo, se aproxima das seguintes correntes filosóficas: a fenomenologia, o existencialismo, o marxismo e o materialismo histórico-dialético (BERBEL, 1999).</p>
TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS
<p>Educação permanente em saúde no cuidado ao cliente com lesão por pressão e dermatite associada à incontinência.</p>	<p>O estudo desenvolvido teve por objetivo desenvolver a educação permanente em saúde para as equipes de enfermagem quanto ao cuidado relacionado à lesão por pressão e dermatite associada à incontinência. Por meio de um estudo de intervenção em duas etapas, sendo a primeira um estudo observacional com abordagem quantitativa, e a segunda uma intervenção educativa por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, pautada ainda nos pressupostos teóricos de Paulo Freire e na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. A pesquisa teve a participação ativa dos sujeitos durante os encontros formativos e o diálogo profícuo sobre as ações bem como a reflexão sobre as práticas de cuidado prestadas aos clientes resultou na produção de um guia educativo.</p>	<p>Metodologia problematizadora fortalecida pelos pressupostos de Paulo Freire sobre a pedagogia da problematização</p>
AUTOR/ANO	<p>Jaqueline Aparecida dos Santos Sokem/ 2018</p>	
ÁREA	<p>Ensino em Saúde.</p>	
ORIENTADOR (A)	<p>Fabiana Perez Rodrigues Bergamaschi</p>	
TÍTULO	DISCUSSÕES DA PESQUISA	TEORIAS RELACIONADAS
<p>Risco biológico nas etapas finais do sistema de medicação em serviços de urgência e emergência e a implementação de uma estratégia educativa pautada no Arco de Magueréz.</p>	<p>O estudo se propôs a analisar o risco biológico nas etapas finais do sistema de medicação no contexto dos setores de urgência e emergência, sendo dividido em duas etapas, na primeira foi realizada uma coleta de dados relacionados a acidentes com material biológico, na segunda etapa foi realizado um estudo descritivo do tipo estudo de caso, no qual a coleta, a análise e a apresentação dos dados foram pautadas nas etapas do Arco e nas diretrizes de Bogdan e Biklen (2010). A metodologia foi adaptada à realidade do grupo participante que foi dividido em pequenos grupos para a realização do estudo, mas o percurso</p>	<p>O trabalho não possui divulgação autorizada.</p>
AUTOR/ANO	<p>Katiane Martins Mendonca / Tese/ 2013</p>	
ÁREA	<p>A enfermagem no cuidado à saúde humana.</p>	
ORIENTADOR (A)		

Anaclara Ferreira Veiga Tipple	escolhido forneceu subsídios para analisar e refletir sobre o processo de intervir nas questões sobre o risco biológico em unidades com a riqueza de especificidade.	
-----------------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria com base no Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2019.

Os achados acima confirmam a afirmação de Berbel (1998) de que a Metodologia da Problematização com o Arco da Maguerez tem sido mais utilizada em processos formativos na área da saúde, dos 10 (dez) estudos analisados, apenas 03 (três) foram desenvolvidos especificamente na área de educação/ensino. O objetivo maior dessa análise foi identificar sobre qual teoria ou concepção pedagógica poderia se assentar a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, e dos trabalhos que pudemos analisar, percebemos que a maioria se embasa na Pedagogia da Problematização ou Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire, ou seja, nos princípios da corrente humanista, com aproximações ao disposto nos estudos de Bordenave e Pereira (1977).

Santos e Neira (2019) ao fazer referência à educação problematizadora de Paulo Freire, afirmam que em síntese, este princípio avalia como ideal as ações docentes que tenham como ponto de partida a realidade concreta dos alunos, e por meio da reflexão e do diálogo, a realidade é problematizada com vistas à sua transformação. Para isso, exige-se que o aluno tenha uma postura mais ativa, uma vez que este conceito é antagônico à definição de educação bancária, na qual o aluno é um mero repositório de conhecimentos, sendo inexistente a relação dialógica do estudante com o professor.

Martins e Martins (2012) em um artigo que reflete sobre as tendências pedagógicas tomando como base as reflexões de José Carlos Libâneo (1985) e sua fundamentação para o PROEJA, ressaltam que a pedagogia libertadora integra o rol das tendências progressistas junto com a pedagogia histórico-crítica, e apresenta um engajamento político com forte teor sociológico de reflexão sobre a vida e sobre a realidade social, com o objetivo de intervir nela, imprimindo transformações de natureza política e social, e nesse sentido conduz a análises da realidade social por meio da resolução de situações-problema.

Nesse sentido, acreditamos ser possível fazer uma relação com os pressupostos existentes na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e pedagogia da problematização ou pedagogia libertadora conforme posto por Bordenave e Pereira (1977), considerando que o aluno torna-se ativo em todo o processo, não só executando alguma atividade, mas sobretudo refletindo sobre os sentidos da aprendizagem para a sua vida e para a efetivação de mudanças concretas na sua realidade social, entretanto

julgamos que ela vai mais além, ao teorizar os aspectos da realidade observada por meio dos conhecimentos que já foram sistematizados pela escola.

Entretanto, consideramos que a metodologia da problematização com o Arco de Maguerez pressupõe um movimento de ação-reflexão-ação caracterizado pela constante relação entre a teoria e a prática presentes nas cinco etapas propostas para o seu desenvolvimento, cujo o enfoque está na transformação, em algum grau, da realidade observada e problematizada, com rigor teórico, e por esta razão, ainda no rol das tendências progressistas, inferimos uma aproximação desta metodologia com a pedagogia histórico-crítica, sendo esta também, na concepção de Martins e Martins (2012), a concepção que mais se aproxima aos objetivos postos pelo PROEJA.

Por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, Berbel (2012) afirma ser possível alcançar a consciência da *práxis*, esclarecendo que só chegamos a essa consciência quando superamos o ponto de vista ingênuo, espontâneo, limitado e comum da consciência idealista e ascendemos, na tentativa de unir intencionalmente pensamento e ação, a um ponto de vista objetivo e científico a respeito da atividade prática humana, o que só é possível quando o saber socialmente construído se encontra com o saber sistematizado para junto configurarem novos saberes que irão intervir na realidade a ponto de modificá-la.

Nesse sentido, ao propormos uma formação continuada por meio de uma metodologia específica, acreditamos que o próprio processo poderá intencional mudanças na prática pedagógica docente, ressaltando que é por meio da relação que se estabelece entre os aspectos teóricos e práticos problematizados que as mudanças se materializam.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para responder as questões particulares referente à prática pedagógica desenvolvida na EPTNM na modalidade EJA, a nossa pesquisa se fundamentou nos pressupostos da abordagem qualitativa, a qual devido aos seus atributos interpretativo e fenomenológico nos permitiram entender a realidade social e as experiências e interações dos sujeitos inseridos na realidade estudada, por meio de um processo crítico-reflexivo que buscou trabalhar “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”., que envolvem os docentes. (MINAYO, 2012, p.21)

Ludke e André (1986, p. 11-13) fazem referência às características básicas da abordagem qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1982), estão implícitas nas pesquisas que nela se fundamentam, as quais para esse estudo, destacamos: a participação direta do pesquisador com a realidade e o objeto em estudo; o caráter descritivo dos dados coletados, que apresenta descrições pessoais, ambientais e situacionais, além de impressões e relatos; o foco da pesquisa está no processo e na valorização dos sujeitos da pesquisa, suas impressões e percepções sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, Minayo (2012, p. 21, 22) esclarece que “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”, ou seja “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Moreira (2011, p. 76), corrobora com as referências sobre a abordagem qualitativa, e fazendo referência ao papel dos significados para a esse tipo de abordagem afirma que:

O interesse central dessa pesquisa está em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à suas ações em uma realidade socialmente construída, (...). Através de uma narrativa detalhada, o pesquisador busca credibilidade para seus modelos interpretativos. A pesquisa qualitativa também é chamada de (...) fenomenológica, pois enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dá a essas experiências e interações; [...] (*ibidem*, 2011, p.76)

Nesse sentido, e de acordo com os objetivos postos para esse estudo, essa pesquisa também se apresenta como descritiva, que como característica da abordagem qualitativa, vai descrever os significados atribuídos pelos docentes à sua prática pedagógica por meio dos fenômenos a ela subjacentes e das relações que com ela estabelecem.

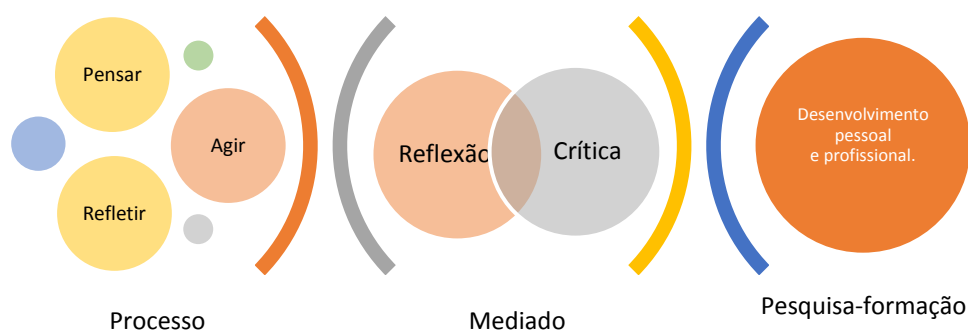
De acordo com Bandeira (2016, p. 25) a abordagem qualitativa se manifesta por meio da pesquisa colaborativa, da pesquisa crítica de colaboração e da pesquisa-ação, destacando que a prática de colaboração está presente nas três manifestações. Para a

autora, “[...] colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar”. Enfatizando ainda qual princípio da investigação colaborativa está na intrínseca relação entre a pesquisa-formação com a mediação da reflexão crítica. (BANDEIRA, 2016, p.27)

Figura 04 - Movimento colaborativo

Fonte: Elaboração própria com base em Bandeira (2016).

Nesse sentido, considerando a hipótese da pesquisa que direcionou esse estudo, a qual questionava se a reflexão sobre a prática pedagógica docente, a partir de mediações teóricas realizadas durante um processo de formação continuada fundamentado na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres oferece ao professor conhecimentos que podem levá-lo à construção de novas perspectivas e concepções sobre sua prática, intencionando-a a uma transformação, temos na pesquisa-ação o caminho para chegarmos ao objetivo proposto.



3.1 A pesquisa em uma perspectiva formativa

Nossa proposta de pesquisa se desenvolveu em um processo formativo por meio da Metodologia da Problematização com o arco de Magueres, que conforme já apontado nesse estudo, pode intencionar uma mudança na prática pedagógica docente, pois conduz

durante todas as etapas do processo a reflexões sobre o problema de estudo, cuja finalidade é uma intervenção na realidade observada, relacionando-se nesse sentido com a pesquisa-ação, que:

[...] consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. (THIOLLENT, 2005, p. 7).

Partindo do pressuposto da existência de uma relação de parceria e de colaboração entre pesquisadora e os participantes da pesquisa, os quais desempenham suas atividades profissionais no mesmo departamento, vislumbramos uma possibilidade de intervenção, ao trazer a problematização de um fato observado que faz parte da realidade dos docentes, intencionando a reflexão para transformação de suas concepções e práticas pedagógicas, contribuindo também para apropriação de conhecimentos sobre a realidade observada e problematizada, que se constitui ponto de partida e ponto de chegada nesse estudo.

Entendemos, nesse sentido, que uma das maiores contribuições da pesquisa-ação para a pesquisa em tela, é que ela propicia momentos de reflexão que podem modificar a prática docente, conforme nos afirma Mion e Bastos (2001, p. 32):

Ao pesquisar a prática educacional, fazendo uma reflexão, passamos a ter percepção de como ela ocorre, podendo redirecioná-la. Refletimos sobre a prática, no sentido de julgá-la, e assim, procuramos práticas e atitudes. Agir, ao mesmo tempo que se investiga a prática educacional, é viver e construir a cidadania plena. Ao viver este processo auto-reflexivo, nos conscientizamos das nossas limitações e também de que somos sujeito da ação e que, por isso, tomamos consciência do poder que temos em relação ao rumo que podemos dar às mesmas para transformar essa prática educacional. (apud SOUSA, 2016, p. 358)

Esse movimento de refletir para conhecer e conhecer para agir, considerando o agir na perspectiva de Thiollent (2005, p. 110), como “[...] uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade”, orientam essa pesquisa, que não se limita a mera observação da realidade para medir seus principais aspectos, mais a conhecer os fatores determinantes que orientam determinada situação dessa realidade, refletir sobre eles por meio de mediações teóricas e sobre eles agir, em um processo formativo que busca articular os saberes da teoria com os saberes da prática docente, fornecendo subsídios para a compreensão da própria prática, mobilizando a construção de novos saberes que podem intencionar a prática pedagógica docente.

Por esta razão esse estudo comporta os principais aspectos da pesquisa-ação delineados por Thiollent (2005): a extensa e clara interação entre o pesquisador e os

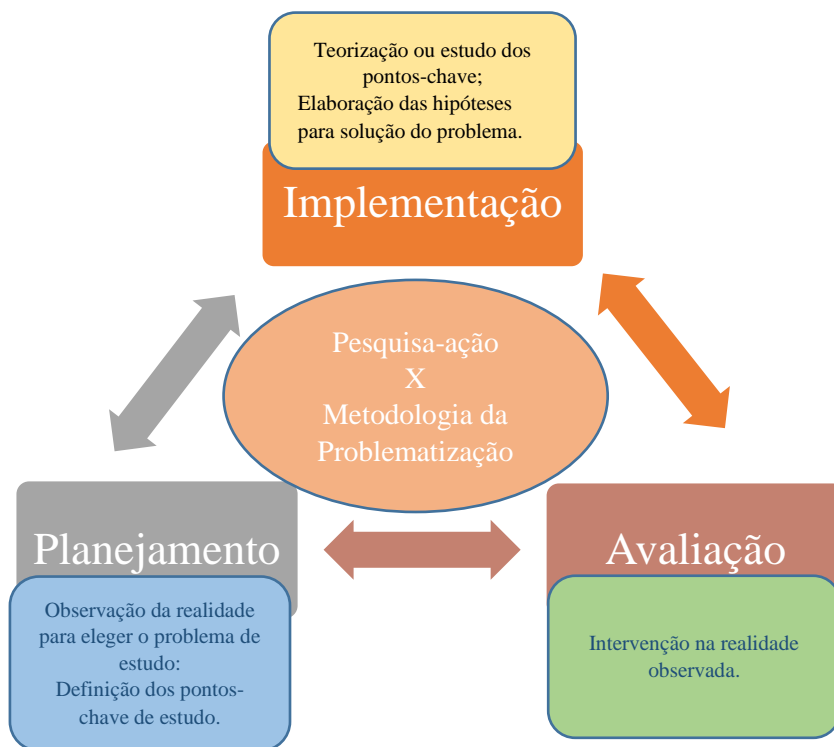
demais participantes da pesquisa; da qual resultam os encaminhamentos da pesquisa, no sentido de delinear os problemas de estudo; tem-se a identificação do objeto de investigação pela observação da situação social e dos problemas dela subjacentes; seu objetivo precípuo consiste em resolver, ou ao menos esclarecer o problema de estudo; todas as etapas do processo são acompanhadas em um movimento de interação; e ela não se limita apenas em uma ação, mas em uma ação intencional, onde os participantes da pesquisa, por meio do conhecimento construído, atingem um “nível de consciência” que leva a transformação da realidade observada.

Ainda segundo Thiollent (2005, p. 24, 25) para que uma pesquisa possa ser considerada pesquisa-ação ela deve levantar, analisar e contribuir para o melhor encaminhamento do problema de estudo, com o levantamento de soluções que sejam exequíveis e realmente conduzam à atividade transformadora da situação, atingindo um *objetivo prático*; deve promover o conhecimento sobre aspectos e situações do problema de estudo que subsidiem a proposta de soluções, ou seja, ter um *objetivo de conhecimento*; e por fim, como *objetivo instrumental*, a pesquisa deve estar voltada para a tomada de consciência dos agentes participantes da situação na qual o problema foi identificado, mesmo que para a sua solução, sejam necessárias ações de médio e longo prazo que demandem decisões de nível macro, os participantes da pesquisa devem conseguir entender e apresentar a natureza e a complexidade do problema estudado.

No contexto acima, nossa proposta foi de realizar a pesquisa por meio de um processo de formação continuada que por exigir a participação ativa dos participantes da pesquisa em espaços coletivos de aprendizagem, no qual diálogo e a reflexão, a partir da identificação e análise de um problema observado na realidade, para a produção e compartilhamento de conhecimentos, e a tomada de decisão consciente sobre a melhor hipótese para solucionar o problema de estudo, consegue se relacionar com as etapas do ciclo básico da pesquisa-ação apresentado por Tripp (2005): planejamento, implementação e avaliação.

No sentido da pesquisa em uma perspectiva formativa, apresentamos na figura 05 as etapas da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez em uma possível relação com as fases propostas pela pesquisa-ação:

Figura 05 - Processo de pesquisa ação e uma possível relação com a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez.



Fonte: Elaboração própria com base em Tripp (2005) e Berbel (2012).

Em uma relação com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez ressaltamos que consideramos o momento de avaliação como o momento de intervenção na realidade, pois é nessa etapa que os participantes da pesquisa irão analisar se todo o processo formativo, como a observação da realidade para dela extrair um problema de estudo, a identificação dos fatores determinantes para o problema, a construção de conhecimentos por meio da reflexão mediada pela teoria, gerando aprendizagem aos participantes e a busca de soluções por meio das hipóteses de solução foram suficientes para dar respostas ao problema de estudo ou pelo menos apontar caminhos que levem à sua solução.

Tomando ainda como referência o ciclo básico da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005) apresentamos abaixo a representação gráfica do percurso metodológico da pesquisa divididos em três momentos, e delineados de acordo com objeto de estudo da pesquisa, a saber: as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTMN na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA analisadas por meio de um processo de formação continuada.

Figura 06 - O percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base em Tripp (2005).

Sobre a figura 06, consideramos que análise e tratamento do material coletado constituem-se em um momento avaliativo para este trabalho de pesquisa, porque nessa etapa foi evidenciado se a pesquisa respondeu aos objetivos propostos, e ainda, quais dificuldades foram percebidas no percurso, podendo a partir desse levantamento mobilizar outras pesquisas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EPTNM na modalidade de EJA. Passamos agora para o detalhamento de cada um dos momentos da pesquisa.

Antes de passarmos para o detalhamento da pesquisa-ação de acordo com a figura acima, apresentaremos o lócus e a caracterização dos participantes da pesquisa.

3.2 Lócus e caracterização dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus Manaus Centro (CMC), que como parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem como missão promover uma educação de excelência, visando à formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País, de acordo com o Decreto Lei Nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). O referido decreto aponta para a necessidade de expansão da rede, o que não significa

apenas o aumento do número de instituições, mas sobretudo a ampliação das formas de oferta da EPT. Conforme vimos, desde de 2006 que o CMC oferta a EPTNM na modalidade de EJA, entretanto, contrariando a proposta de ampliação da oferta apontada na meta nº 10 do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) – PNE (BRASIL, 2014), que determina a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, no CMC houve a diminuição da oferta com a extinção de um dos curso ofertados na modalidade EJA.

Nesse sentido, constituíram-se participantes da pesquisa os docentes que ministram aula no único curso da EPTNM na modalidade de EJA ofertado pelo CMC, o curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PMEC) vinculado ao Departamento Acadêmico de Processos Industriais (DPI), os quais, dentro da proposta de verticalização do ensino, atuam na Educação Básica, Técnica e Tecnológica. A proposta para a pesquisa emergiu da vivência profissional da pesquisadora no contexto acima, a qual identificou em diferentes situações de sua atuação a necessidade de desenvolver um trabalho formativo com os docentes, que os levasse à reflexão crítica de sua prática pedagógica no PROEJA, por meio da problematização, intencionando mudanças que poderão ser refletidas nas atividades desenvolvidas com os sujeitos alunos destinatários da oferta.

O convite aos docentes para participarem da pesquisa aconteceu em uma reunião convocada pelo chefe do departamento, para apresentação da necessidade de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em vigência desde 2014. Nesse momento, atuando na função de Técnica em Assuntos Educacionais do DPI apresentei a proposta da Reitoria do IFAM para o novo PPC, bem como a necessidade de refletirmos sobre alguns aspectos do curso, considerando a dimensão da proposta, antes de seu redirecionamento como projeto de curso. Nesse sentido, com a concordância do chefe do DPI, apresentei a nossa proposta de formação, com uma breve explanação sobre as concepções e princípios do PROEJA, postos no Documento Base (BRASIL, 2007) e convidei os docentes a participarem do que denominamos de pesquisa em formação sobre a EPTNM na modalidade EJA.

Na reunião estavam presentes 28 (vinte e oito professores) dos quais 18 (dezoito) ministram aula na EPTNM modalidade de EJA por meio do PROEJA, desses, 11 (onze) aceitaram o convite para participarem da pesquisa em formação,

assinando o Termo de Aceite (Anexo 1), o qual nos autorizava a gravar os áudios durante as formações, importante instrumento de coleta de dados para nossa análise. Ressaltamos entretanto, que após a realização desse primeiro momento com os docentes, que se constituiu o nosso primeiro encontro, participaram efetivamente da formação 09 (nove) docentes, que representam 37% dos docentes que ministram aula no curso, os quais receberam a identificação conforme o quadro abaixo, que também apresenta a caracterização de cada um enquanto sujeito da pesquisa. Ressaltamos que o quadro foi construído de acordo com o questionário de levantamento de informações dos participantes (anexo 2) e de pesquisas sobre o perfil docente realizadas no Sistema Acadêmico.

Quadro 06 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Faixa etária	Nível de escolaridade	Tempo de atuação na EPT	Tempo de atuação no PROEJA	Curso sobre o PROEJA	Docente do Núcleo
Professor 1	Acima de 60 anos	Especialista	Entre 16 e 20 anos.	Entre 05 e 10 anos	Não	Técnico
Professor 2	Acima de 60 anos	Graduação	Acima de 30 anos.	Até 05 anos	Não	Técnico
Professor 3	Entre 50 e 60 anos	Mestrado	Entre 21 e 30 anos.	Entre 05 e 10 anos.	Não	Básico
Professor 4	Acima de 60 anos	Mestrado	Entre 21 e 30 anos.	Até 05 anos.	Não	Técnico
Professor 5	Acima de 60 anos.	Mestrado	Entre 21 e 30 anos.	Entre 11 e 13 anos.	Sim	Técnico
Professor 6	Entre 40 e 50 anos.	Mestrado	Entre 16 e 20 anos.	Entre 05 e 10 anos.	Não	Técnico
Professor 7	Entre 40 e 50 anos.	Mestrado	Entre 16 e 20 anos.	Entre 05 e 10 anos.	Não	Básico
Professor 8	Entre 50 e 60 anos.	Mestrado	Entre 21 e 30 anos.	Entre 05 e 10 anos.	Não	Técnico
Professor 9	Acima de 60 anos.	Especialização	Entre 21 e 30 anos.	Entre 11 e 13 anos.	Não	Técnico

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O Quadro 04 apresenta os dados relativos aos docentes participantes da pesquisa em formação. O quadro 06 demonstra que com relação à faixa etária, 55% dos participantes tem mais de 60 anos. Com referência à formação cerca de 67% possuem mestrado em sua área de formação específica. Com relação à experiência na EPT, todos possuem mais de 10 anos de experiência, sendo que 55% possuem entre 21 e 30 anos. Entretanto, com relação à experiência na EPTNM na modalidade de EJA, constatou-se que apenas 02 (dois) docentes trabalham no curso desde sua implantação em 2006, cerca de 55% possuem entre 05 e 10 anos de experiência no curso. Especificamente na área

do PROEJA, apenas 01 (um) docente participou de um curso de formação. O núcleo de disciplinas que mais se destacou entre os participantes da pesquisa foi o Técnico, com 78% dos docentes atuando nesse núcleo.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa-ação

Tomando como referência a figura 06 que representa o percurso metodológico da pesquisa, e de acordo com o quadro 07, discorreremos sobre cada uma das etapas propostas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Quadro 07 – Detalhamento do processo de pesquisa-ação e sua possível relação com a Metodologia da Problemática com o arco de Magueréz.

Ciclo básico da pesquisa-ação	Etapas Metodologia da Problemática com o Arco de Magueréz	Atividades	A construção docente
Planejamento	Observação da realidade	Reflexão sobre as seguintes questões norteadoras: No contexto apresentado e considerando a minha realidade concreta, o que eu sei e quais as minhas perspectivas para o PROEJA? Como a minha prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA? Quais aspectos considero entraves para o processo e quais eu considero facilitadores? Eleger o problema de estudo.	A prática pedagógica desenvolvida hoje no PROEJA tem sido permeada pela falta de conhecimento dos docentes sobre a modalidade, seu público alvo e o que deve ser ensinado aos sujeitos alunos destinatários da oferta, fatores estes intensificados pela ausência de gestão para a oferta do programa.
	Definição dos pontos-chave de estudo	Para refletir sobre o problema de estudo propomos a reflexão sobre as seguintes questões: Você consegue identificar algumas características dos alunos destinatários da oferta? Você consegue identificar as perspectivas dos alunos com relação à escola? Como você percebe o PROEJA hoje? Explique o seu posicionamento, fazendo uma relação com a sua prática? Como você percebe o processo formativo dos alunos desenvolvido no PROEJA? De que forma você percebe a ausência de gestão no PROEJA?	O que é a EPTNM na modalidade EJA, quais fundamentos, concepções e princípios fundamentam essa proposta? Quem são os sujeitos destinatários dessa oferta, que saberes possuem, quais suas necessidades de aprendizagem e como podem ser supridas, considerando a prática pedagógica? Como poderia ser pensado um curso que atendesse aos aspectos observados nessa modalidade de oferta?
Implementação	Teorização ou estudo	Em resposta ao pontos-chave, foram trabalhados os seguintes	O que é a EJA? O que é o PROEJA?

	dos pontos-chave	<p>documentos-textos: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio (MOURA, 2006); Programa Nacional da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base (BRASIL, 2007; Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública (ARROYO, 2005); O estudo particular do problema da Educação de Adultos (PINTO, 2005); Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, (BRASIL/CNE/CEB, 2000); Concepção do Ensino médio integrado” (RAMOS, 2008); Contribuições da pedagogia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2013); Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a Didática. (LIBÂNEO; FREITAS, s.d.)</p>	<p>Objetivos, concepções e princípios que orientam o PROEJA; A indicação de continuidade do processo educativo; O sentido da integração: o rompimento da dualidade cultura geral versus cultura técnica, a educação deve ser de qualidade para todos; O trabalho, como eixo integrador da proposta; As funções da EJA; Quem são os alunos destinatários da oferta? A necessidade de entender e dominar a realidade, por meio do trabalho, e da apreensão dos “verdadeiros conceitos” sobre os conceitos espontâneos, por meio da educação escolar.</p>
	Teorização ou estudo dos pontos-chave	<p>Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a Didática. (LIBÂNEO; FREITAS, s.d.)</p>	<p>As três principais contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1930-1988) para a educação segundo Libâneo e Freitas (s.d): “1) integração entre os conteúdos científicos e o desenvolvimento dos processos de pensamento, mostrando que a base do ensino são os conteúdos”, que vão orientar a melhor metodologia a ser empregada; “2) necessária correspondência entre a análise de conteúdo e os motivos dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem”, que significa extrair o sentido da aprendizagem daquele conteúdo para os alunos; e por fim, “3) Fundamentação teórica dos professores no conteúdo da disciplina e também na sua didática”, ou seja, o professor precisa dominar além dos fundamentos científicos, teórico-</p>

			práticos de sua disciplina, a arte de ensinar, para conseguir relacionar os conhecimentos a uma determinada metodologia.
Implementação	Elaboração das hipóteses para solução do problema	Partimos do seguinte questionamento: De que forma os estudos realizados no encontro anterior podem intencionar a minha prática para a resolução do problema de estudo?	Aplicação de questionários aos discentes; Reestruturação do PPC do PROEJA, tendo o TRABALHO como eixo integrador; Desenvolver processos permanentes de formação continuada para os docentes; Realizar reuniões de planejamento e avaliação sistematicamente, bem como construir uma identidade docente com a EPTNM na modalidade de EJA em ações sistêmicas com a gestão; Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, considerando suas necessidades de motivos de aprendizagem.
Avaliação	Aplicação à realidade	Propomos as seguintes reflexões: Após os estudos e realizadas e considerando a minha realidade concreta, o que eu sei e quais as minhas perspectivas para o PROEJA? Como a minha prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA? Quais aspectos considero entraves para o processo e quais eu considero facilitadores?	A reflexão dos docentes sobre os questionamentos postos será apresentada nas discussões dos resultados.

Fonte: Elaboração própria com base em Tripp (2005) e Berbel (2012).

3.3.1 Planejamento

A etapa do planejamento teve início ainda na construção do pré-projeto de pesquisa, quando intencionamos desenvolver a nossa pesquisa com o PROEJA. Delineamos todo o projeto que em decorrência de nossas leituras e discussões foi se modificando até chegarmos nessa proposta de pesquisa.

Buscando um embasamento teórico para a pesquisa que nos propusemos a fazer, construindo o seu referencial teórico-metodológico, realizamos um levantamento bibliográfico em livros, periódicos e demais materiais que serviram como fonte de estudo ou de leitura, os quais em diálogo com os objetivos da pesquisa, forneceram as

bases que necessitávamos para prosseguirmos no estudo. Para a construção desse referencial os seguintes autores tiveram destaque na pesquisa: Freire (1996), Saviani (1994, 2000, 2003 e outros), Ramos (2008, 2009), Moura (2008, 2010 e 2012), Arroyo (2005), Silva e Oliveira (2016), Araújo e Frigotto (2015) e Libâneo (1994, 2003).

Por se tratar de uma modalidade de educação, desenvolvida na EPTNM, cujo documento norteador é o Documento Base do PROEJA, também nos aprofundamos no estudo desse documento, e das demais legislações e diretrizes que de alguma forma sinalizam para a oferta da EPTNM na modalidade de EJA. Além disso, foram analisados alguns dados referentes à oferta da EPTNM na modalidade de EJA na Plataforma Nilo Peçanha, dados estatísticos com relação a EJA no site do IBGE, além dos dados referentes à matrícula dos alunos, e dados de rendimento por meio do Sistema Acadêmico.

Também realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre pesquisas desenvolvidas sobre a Prática Pedagógica na EPTNM na modalidade de EJA, e conforme apresentado na apresentação deste estudo, apenas dois se aproximavam da nossa proposta de estudo, mas a maioria apontava para a necessidade de efetivar os processos de formação continuada para os professores.

Tendo definido qual seria nosso objeto de estudo, e buscando desenvolver uma pesquisa que fosse relevante para os atores envolvidos no processo, buscamos uma metodologia que melhor se adequasse à nossa proposta de formação.

Em um primeiro momento pensamos a prática pedagógica na perspectiva do alunos e por isso propomos desenvolver um processo formativo que levasse os docentes pela vivência prática a desenvolver novos métodos de ensino com os alunos para a superação de modelos curriculares tradicionais, e nesse sentido, visando ter o aluno como centro do processo educativo e a integração dos conhecimentos, pensamos em realizar a nossa formação por meio do método PBL⁶ – Problem-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP). A aprendizagem baseada em problemas propõe um modelo de aprendizado centrado no aluno, que deixa de ser o agente passivo no processo de aprendizagem e torna-se o agente ativo, e seguindo todos passos sugeridos pela metodologia para a resolução dos problemas, poderá adquirir as habilidades e conhecimentos necessários que consolidarão seu processo formativo. Como descrito no

⁶ A sigla comumente usada no Brasil para Problem-Based Learning – PBL, vem de sua tradução para a Língua Portuguesa: Aprendizagem Baseada em Problemas ou Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, considerando que para alguns pesquisadores do método, não há diferenciação. Ver BENDER (2014), BIE (2008) e MUNHOZ (2015).

próprio nome, o método parte da apresentação de uma situação-problema e a partir dela, os alunos construirão hipóteses com base nos conhecimentos prévios que possuem, e apontarão junto com dos professores os possíveis conhecimentos que deverão aprofundar ou construir para confirmar ou não essas hipóteses, de forma que o problema seja resolvido. Nesse ponto a ABP se assemelha com a “Educação Problematicadora” proposta por Freire (1984), considerando que os alunos “[...] em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. (p. 69)

Entretanto, após passar pelo Exame de Qualificação, no qual conseguimos expor a nossa real intenção de pesquisa, e no qual também apresentamos a figura 07 que fundamentava a escolha da ABP para o processo formativo, fomos conduzidos a trabalhar na perspectiva da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, dado que os resultados dessa metodologia, conforme apontado por Berbel (1998) tinham maior aproximação com os objetivos da nossa pesquisa, o qual não se resume a propor uma nova metodologia de trabalho aos docentes, mas sim provocar reflexões que intencionassem nos professores uma mudança na sua prática.

Figura 07 - Relação entre a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e a Aprendizagem Baseada em Problemas.



Fonte: Elaboração própria com base em Berbel (1998).

Ainda na etapa do planejamento, organizamos a proposta de formação que direciona essa pesquisa por meio da Metodologia da Problematização com o arco de Magueréz. A metodologia, conforme apresentado no capítulo 01, parte da proposta inicial de Charles Magueréz de cinco etapas para arco, mas se fundamenta na proposta de Bordenave e Pereira (1977), e nos estudos de Berbel (1998, 2012), que apresentam a seguinte versão para o esquema do arco: 1ª etapa – observação da realidade (problema); 2ª etapa – pontos-chave; 3ª etapa – teorização; 4ª etapa – hipóteses de solução; e 5ª etapa – aplicação à realidade, que tem a realidade como ponto de partida e de chegada e por ter uma maior aproximação com o processo da dialética: síncrese, análise e síntese, aponta para um caminho que leva a transformação intencional da realidade observada e problematizada (BERBEL, 2012).

Considerando cada etapa da metodologia da problematização com o arco de Magueréz, o quadro 07 apresenta o detalhamento da formação desenvolvida com os docentes. Destarte para a avaliação do processo formativo, que partindo da concepção de avaliação contínua e processual, deu-se durante todo o processo formativo, sendo sugerido ao final do processo, que os participantes respondessem a três perguntas dissertativas e a um questionário avaliativo, disponível no Google Forms, cujo objetivo era a consolidação do ciclo avaliativo da pesquisa.

3.3.2 A proposta de formação

Para construirmos a proposta de formação, tomamos como referência algumas propostas de formação desenvolvidas por meio da Metodologia da Problematização com o arco de Magueréz, como a de Cortes, Padain e Berbel (2018), um estudo realizado com profissionais da saúde que buscou apresentar subsídios teóricos para a prática do cuidar em enfermagem pautada na possibilidade de convergência entre a prática investigativa e a prática educativa, apontando que a utilização da metodologia proposta se mostra eficaz quando se objetiva a transformação da realidade em estudo; Colombo e Berbel (2007), uma pesquisa exploratório-descritiva que relacionou os saberes docentes (pedagógicos, curriculares, disciplinares, profissionais, experienciais, entre outros) a cada uma das etapas da Metodologia da Problematização, e que teve como resultado a ampliação da visão de que a utilização da metodologia na formação de professores, como um processo contínuo é um caminho que estimula a utilização e a aquisição de diferentes saberes, além de prepará-los para uma ação de transformação da realidade educacional da qual faz parte; e a de Bordenave e Pereira (1977), os quais, partindo da necessidade posta por diálogos com professores universitários de cursos de ciências agrárias e saúde, em um curso de metodologia de ensino, identificaram junto com os participantes, os principais problemas do ensino e utilizando do esquema do arco proposto por Magueréz para trabalhar esses problemas, objetivaram a partir das hipóteses de solução e aplicação à realidade propor novas estratégia de ensino.

Partindo desse pressuposto, a nossa formação teve como tema “A prática Problematizadora na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, e como objetivo geral desenvolver uma formação continuada por meio da Metodologia da Problematização que leve à análise, problematização e reflexão sobre os objetivos, as concepções e os princípios do PROEJA em uma relação prática pedagógica docente, considerando a formação como um espaço

para vivências práticas reflexivas que podem intencional mudanças na prática pedagógica docente.

Elegemos ainda os seguintes objetivos específicos:

- Discutir sobre a sua própria prática a partir de um recorte da realidade concreta, identificando um problema de estudo por meio da observação da realidade;
- Definir, a partir do problema de estudo, os pontos-chave do problema, a partir da reflexão sobre os fatores que determinam aquele problema e que interferem na prática pedagógica;
- Instrumentalizar o professor, por meio do estudo e da pesquisa sobre os pontos-chave com conhecimentos necessários que possam levá-lo a refletir criticamente sobre o problema de estudo extraído da realidade observada.
- Construir coletivamente as hipóteses de solução para o problema de estudo a partir da relação com as mediações teóricas da etapa anterior;
- Possibilitar ao professor uma análise crítica da sua prática, intencionada pelos estudos realizados por meio da formação, como forma de intervenção prática na realidade observada.

A partir da definição do tema e dos objetivos da formação, passamos a sua organização, que pensando na disponibilidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi estruturado da seguinte forma:

Carga horária total: 15h (quinze horas), sendo 4h (quatro horas) para atividades não-presenciais, e 11h (onze horas) para atividades presenciais, divididas em: 01 (um) encontro com a duração de 01h (uma hora) para apresentação da proposta e definição do cronograma e 05 (cinco) encontros formativos com a duração de 2h (duas horas), e de acordo com as cinco etapas propostas no Arco de Maguerz: 1º – observação da realidade para eleger o problema de estudo; 2º – definição dos pontos-chave de estudo; 3º – teorização ou estudo dos pontos-chave; 4º – definição/elaboração das hipóteses para solução do problema de estudo; 5º – intervenção na realidade observada a partir da aplicação das hipóteses.

O quadro 07 apresenta o planejamento da formação, e em seguida fizemos o detalhamento de cada uma das etapas e das atividades desenvolvidas pela pesquisadora e pelos participantes da pesquisa. Considerando que uma das características do planejamento é sua flexibilidade e adaptabilidade de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos, a proposta abaixo sofreu algumas adaptações, as quais também serão explicitadas.

Quadro 08 - Planejamento da formação.

ENCONTRO/ CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE
1º /1h	Apresentar os fundamentos da proposta metodológica da formação, buscando provocar algumas inquietações sobre a EPTNM na modalidade de EJA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e explicação da proposta metodológica da formação, buscando provocar algumas inquietações iniciais sobre a EPTNM na modalidade de EJA por meio de uma breve explanação sobre os objetivos, as concepções e os princípios da EPTNM na modalidade de EJA a partir do Documento Base do PROEJA; 2. Construção do cronograma da formação de acordo com a disponibilidade dos participantes.
1ª Etapa do Arco de Magueréz 2º/ 2h	Identificar o problema de estudo ou uma questão a ser problematizada por meio da observação da realidade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para Apresentação de um relatório situacional da EPTNM na modalidade de EJA desenvolvida no Brasil, com dados históricos e estatísticos, buscando uma aproximação com a realidade dos participantes; 2. Questões para reflexão: No contexto apresentado e considerando a minha realidade concreta, o que eu sei e quais as minhas perspectivas para o PROEJA? Como a minha prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA? Quais aspectos considero entraves para o processo e quais eu considero facilitadores? 3. Diante dessas observações, eleger, com os participantes da pesquisa, o problema de estudo.
2ª Etapa do Arco de Magueréz 3º/2h	Mediar processos reflexivos por meio de questionamentos sobre o problema de estudo eleito, com o objetivo de definir os pontos-chave do estudo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do vídeo “EJA – Educação de Jovens e Adultos” disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j1vJQoHnxvc 2. Após a apresentação do vídeo, questionar: Você consegue identificar algumas características dos alunos destinatários da oferta? Você consegue identificar as perspectivas dos alunos com relação à escola? Como você percebe o PROEJA hoje? Explique o seu posicionamento, fazendo uma relação com a sua prática? Como você percebe o processo formativo dos alunos desenvolvido no PROEJA? De que forma você percebe a ausência de gestão no PROEJA?

		Os conhecimentos sobre o PROEJA, seu público alvo e suas necessidades de aprendizagem podem se traduzir em mudanças na prática docente?
3ª Etapa do Arco de Magueréz 4º/ 3h	Fomentar um processo de apropriação de conhecimentos vinculados ao problema de estudo e sua prática indo para além do senso comum, em um processo crítico-reflexivo mediado pelo conhecimento. Investigar e construir respostas para o problema de estudo tendo como eixo norteado os pontos-chave.	<ol style="list-style-type: none"> 1. De acordo com os pontos-chave do estudo, elegemos alguns materiais que poderiam subsidiar um processo de reflexão teórico-prático, possibilitando aos participantes encontrarem respostas para o problema de estudo, e nesse sentido, na semana que antecedeu ao encontro, enviamos aos participantes o material na íntegra e alguns resumos e sugerimos a leitura prévia, buscando identificar as respostas para as situações levantadas. 2. Durante o encontro, ouvimos os participantes sobre as suas primeiras considerações sobre o material enviado e também trouxemos algumas reflexões. 3. Distribuição de alguns recortes dos textos constantes no material, que respondiam de alguma forma ao problema de estudo, e entrega aos participantes, pedindo que no decorrer de nossas reflexões, tentassem relacionar os recortes dos textos aos temas estudados.
4ª Etapa do Arco de Magueréz 5º/ 2h	Construir coletivamente as hipóteses de solução para o problema de estudo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Será feita a retomada dos estudos a partir do seguinte questionamento: De que forma os estudos realizados no encontro anterior podem intencionar a minha prática para a resolução do problema de estudo? 2. Após as reflexões advindas do questionamento proposto, com base nas apreensões advindas do processo e da criatividade dos participantes buscaremos construir/eleger algumas hipóteses de solução para o problema de estudo; 3. Antes de partirmos para a aplicação na realidade, vamos analisar a efetividade dessas hipóteses como solução para o problema de estudo, a fim de aplicar àquela que se mostrar mais efetiva.
5ª Etapa do Arco de Magueréz	Intervir na realidade observada por meio da aplicação de uma ou mais hipóteses de solução.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar o problema de estudo, associando-o às hipóteses de solução para realizar as ações efetivas de aplicação à realidade observada, a fim de analisar se essas intervenções levarão à transformação dessa mesma realidade.

6º/ 2h

2. Esse momento também se constitui como uma avaliação de todo o processo, e nesse sentido, solicita-se aos presentes que construam um texto explicitando todas as etapas do processo formativo e de que forma essas etapas intencionaram uma análise crítico-reflexiva sobre o problema de estudo.
3. Apresentação de uma síntese de todas as etapas da formação, explicitando os principais aspectos trabalhados, bem como os questionamentos feitos, no sentido de direcionar os participantes para construir uma avaliação pautada na realidade vivenciada.

Fonte: Elaboração própria (2019).

3.3.3 O desenvolvimento da formação

Consideramos que o primeiro encontro com os docentes aconteceu no dia 01/07/2019, como parte de reunião convocada pelo chefe do departamento para tratar de assuntos pedagógicos e administrativos, dentre os quais, destacava-se a EPTNM na modalidade de EJA, desenvolvida por meio do PROEJA e a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Nesse sentido, acertamos com a chefia do departamento que iríamos abordar o assunto, apresentando a síntese do Documento Base, como parte inicial do processo de discussão do novo PPC, e como etapa introdutória da nossa pesquisa.

Considerando que já havíamos conversado sobre o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), no início da reunião, agora, já com os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa, buscamos identificar os conhecimentos prévios sobre o PROEJA e suas expectativas com relação a essa modalidade de ensino.

Nesse primeiro momento percebemos que os docentes consideram o PROEJA como uma política social de resgate da cidadania, entretanto desconhecem os princípios e as concepções que devem nortear sua oferta, o que na perspectiva deles, tem se constituído um entrave para a consolidação da modalidade no IFAM/CMC, considerando a realidade de permanência e êxito. Todos se preocupam com os sujeitos alunos, mas afirmam que sentem muita dificuldade para trabalhar com eles, afirmando ainda que não percebem apoio institucional aos docentes, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de práticas diferenciadas nas turmas do PROEJA.

Feitas essas primeiras considerações pelos docentes, passamos à construção do cronograma das formações, sendo acordado que o primeiro encontro para prosseguimento do processo formativo por meio da metodologia proposta seria no dia 08/08/2019 às 16h na sala de aula do Laboratório de Usinagem, tendo em vista o período de recesso dos docentes de 08/07 a 22/07/2019 e a necessidade de reorganização das atividades docentes após o período de recesso.

A 1ª etapa da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerz (observação da realidade) foi realizada por meio da apresentação de um relatório situacional do PROEJA no Brasil, no Amazonas e em Manaus, tendo como referência os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha. Também com vistas a situar os docentes à sua realidade de atuação, apresentamos alguns dados sobre o acesso, a permanência e o êxito dos alunos no CMC. O objetivo desse momento era levar os docentes a observarem à realidade e dela extrair um problema de estudo.

Esse processo de imersão foi desencadeado pelas seguintes questões: No contexto apresentado e considerando a minha realidade concreta, o que eu sei e quais as minhas perspectivas para o PROEJA? Como a minha prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA? Quais aspectos considero entraves para o processo e quais eu considero facilitadores?

A partir dessas reflexões, concluímos que fazem parte do conhecimento docente sobre o PROEJA: a intencionalidade da oferta a um público anteriormente marginalizado do sistema educacional; a importância dessa forma de escolarização para os sujeitos alunos; a necessidade de utilização de metodologias diferenciadas para que os estudantes aprendam de forma significativa.

Em uma reflexão sobre a sua prática, os docentes afirmaram que: é preciso: respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, evitando exigências que restrinjam o desenvolvimento dos alunos; planejar as aulas e adequar os conteúdos de acordo com as necessidades de aprendizagens dos alunos; identificar as limitações docentes e criar medidas institucionais como formação docente e material didático específico para os alunos do PROEJA; realizar constantemente uma análise crítica da sua prática.

Como aspectos facilitadores, os docentes destacaram: o interesse de um grupo de docentes com essa modalidade de oferta; o interesse dos alunos; a estrutura institucional; a possibilidade de acesso dos alunos a outros níveis de ensino; as possibilidades advindas de momentos de formação como esse.

Os docentes também apontaram alguns entraves para que a oferta da EPTNM na modalidade de EJA se efetive como política pública, citando: a desvalorização da

modalidade por parte dos gestores e de muitos docentes que ministram aula no programa só para complementar carga horária, sem compromisso efetivo com a aprendizagem dos alunos; falta de conhecimento sobre essa modalidade e os sujeitos atendidos por ela; falta de gestão própria para uma melhor organização da oferta, atendendo as suas especificidades; falta de atualização do PPC, atualmente réplica do PPC do integrado, apenas com redução de carga horária; o período de afastamento dos alunos de processos formativos formais que consolida suas dificuldades de aprendizagens; a quantidade e a concomitância das disciplinas por módulo letivo; a falta de um diagnóstico real sobre o PROEJA que sinalize para a execução de ações de melhorias; a falta de processos formativos contínuos para os docentes sobre o PROEJA.

A partir do contexto acima, buscamos construir com os docentes o nosso problema de estudo, cientes de que essa formação não poderia suprir todas as necessidades percebidas, e nesse sentido, tomando como base o objetivo empreendido pela pesquisa, foi eleito o seguinte problema de estudo: a prática pedagógica desenvolvida hoje no PROEJA tem sido permeada pela falta de conhecimento dos docentes sobre a modalidade, seu público-alvo e o que deve ser ensinado aos sujeitos alunos destinatários da oferta, fatores estes intensificados pela ausência de gestão para a oferta do programa.

A 2ª etapa da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez (definição dos pontos-chave) teve início com a apresentação de um vídeo sobre EJA – Educação de Jovens e Adultos, trazendo uma referência histórica sobre essa oferta de educação no Brasil com base em alguns pressupostos do educador Paulo Freire, e no final, o vídeo trazia o relato de alunos da EJA de como o retorno à escola, apesar das dificuldades, melhorou a autoestima e a qualidade de vidas dos alunos.

Ressaltamos que para chegar ao objetivo da pesquisa, as questões que intencionavam as reflexões foram sendo construídas à medida que concluíamos a etapa anterior, e nesse sentido, para a identificação dos pontos-chave da pesquisa, após a apresentação do vídeo e considerando o problema de estudo eleito na 1ª etapa, fizemos os seguintes questionamentos aos docentes: Você consegue identificar algumas características dos alunos destinatários da oferta? Você consegue identificar as perspectivas dos alunos com relação à escola? Como você percebe o PROEJA hoje? Explique o seu posicionamento, fazendo uma relação com a sua prática? Como você percebe o processo formativo dos alunos desenvolvido no PROEJA? De que forma você percebe a ausência de gestão no PROEJA?

De maneira geral as respostas dos docentes levaram as seguintes constatações:

1. Os alunos destinatários da oferta são aqueles que não concluíram a escolarização e que estão há muito tempo longe da escola, alguns sem perspectiva de futuro e que precisam ser motivados para permanecerem na escola, considerando que diante da primeira dificuldade a maioria desiste novamente.
2. O PROEJA é um projeto de resgate social, entretanto, parece estar servindo mais aos interesses do governo, de apresentar números, do que aos interesses dos alunos, de uma aprendizagem significativa e que realmente aumente sua escolaridade com profissionalização. A escola não se preparou e nem se prepara para a oferta do curso. A maioria dos professores considera que se ele se dispuser a identificar as reais necessidades de aprendizagem dos alunos e planejar suas aulas nesse sentido, é possível ofertar uma educação que incentive os alunos à permanecerem, entretanto insistem que para isso, é necessário que haja vontade da gestão para efetivação do programa, com a conscientização dos docentes que irão ministrar aula na modalidade e a redução da rotatividade dos professores, que não criam uma identidade com o PROEJA.
3. Para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa é preciso conhecer os alunos, suas expectativas e dificuldades, e a partir desse conhecimento desenvolver metodologias que atendam ao perfil diagnosticado, e nesse sentido, as práticas pedagógicas serão direcionadas para aquilo que o aluno realmente precisa aprender, conhecer os alunos possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.
4. As mudanças e adequações administrativas, pedagógicas e de materiais mobilizam os docentes na busca pelo aperfeiçoamento de sua prática diária com os alunos, pois percebem que o trabalho desenvolvido está sendo valorizado pela importância que a própria gestão dá ao curso.

Essas constatações levaram à definição dos seguintes pontos-chave de estudo:

1. O que é a EPTNM na modalidade EJA, quais fundamentos, concepções e princípios sustentam essa proposta?
2. Quem são os sujeitos destinatários dessa oferta, que saberes possuem, quais suas necessidades de aprendizagem e como podem ser supridas, considerando a prática pedagógica?
3. Como poderia ser pensado um curso que atendesse aos aspectos observados nessa modalidade de oferta?

Os pontos-chave do estudo nortearam a realização da 3ª etapa da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez (teorização), para a qual foram necessários 02 (dois) encontros para a sua conclusão, dada a abrangência dos temas em estudo e a participação ativa dos docentes no processo. Trouxemos para esse momento de teorização, os seguintes textos:

EJA: formação técnica integrada ao ensino médio (MOURA, 2006) e Programa Nacional da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base (BRASIL, 2007). Esses dois documentos foram fundamentais para trazermos à discussão os fundamentos, concepções e princípios que norteiam a EPTNM na modalidade EJA. O trabalho empreendido com os docentes consistiu na leitura de excertos dos textos trazidos pela pesquisadora, buscando a reflexão e a identificação dos fundamentos, concepções e princípios que norteiam a EPTNM na modalidade EJA. Durante esse momento de leitura e discussão, fomos registrando no quadro os itens apontados pelos docentes tentando uma associação ao tema em estudo. Posteriormente, fizemos uma apresentação sobre o tema, com vistas a consolidação do que já havia sido discutido. Os docentes identificaram aspectos teóricos fundamentais sobre o PROEJA, como por exemplo, que se trata de uma política pública de inclusão social a um público que foi marginalizado do sistema educacional devido às condições socioeconômicas impostas pelo modo de organização econômico brasileiro, e que por isso não podem ser culpabilizados pela descontinuidade em sua trajetória escolar. Os docentes também perceberam que a educação pensada para esse público deve estar fundamentada em processos formativos que “[...] respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar”. O que significa propiciar uma formação humana integral. (MOURA, 2006, p. 6)

Além disso, foram destacadas as seguintes concepções para a EPTNM na modalidade EJA: a educação como direito e que conduza à integração sociolaboral; a indicação de continuidade desse processo educativo e não como terminalidade; o rompimento da dualidade cultura geral *versus* cultura técnica, a educação deve ser de qualidade para todos; o trabalho, como eixo integrador da proposta, entendido em seu sentido histórico e ontológico; os alunos destinatários da oferta possuem especificidades próprias que precisam ser identificadas e trabalhadas na sala de aula, o que inclui suas necessidades e formas de aprendizagem e seus conhecimentos socialmente construídos; a prática educativa deve propiciar o diálogo entre o campo de atuação profissional, o mundo do trabalho e a vida dos educandos, e nesse sentido, a leitura de mundo desses

sujeitos é fundamental; a necessidade de momentos formativos que conduzam os docentes ao entendimento dessas concepções para materialização em sua prática pedagógica diária.

Os princípios destacados pelos docentes e posteriormente pela pesquisadora foram os seguintes: a inclusão desses sujeitos no processo educativo, como compromisso e política pública que promova o acesso, a permanência e o êxito; a EPTNM na modalidade de EJA como direito, e por isso sua necessária inserção nas políticas educacionais em estreita relação com a proposta de universalização do ensino médio; o trabalho como princípio educativo e; a prática da pesquisa no desenvolvimento da proposta, visando a construção da autonomia dos educandos que podem enriquecer seus conhecimentos com os conhecimentos sistematizados pela escola.

Em resposta ao segundo ponto-chave, trabalhamos com os seguintes textos: Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública (ARROYO, 2005) e o Estudo particular do problema da Educação de Adultos (PINTO, 2005). O trabalho com os texto de Álvaro Vieira Pinto foi proposto para uma atividade em EAD, entretanto apenas 02 (dois) docentes realizaram a leitura previa e a reflexão das questões postas, e por essa razão, utilizamos a mesma estratégia de retirar excertos dos textos que levassem à identificação de quem eram os sujeitos destinatários da oferta, entretanto, antes fizemos um resgate cronológico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e depois passamos à leitura e discussão dos excertos retirados intencionalmente dos textos para responder a nossa proposta de estudo. Nesse sentido foi explicitado pelos docentes que os sujeitos da EJA são: em sua maioria trabalhadores assalariados, mas existem aqueles que sobrevivem do trabalho informal; são o esteio da família; são pessoas que deixaram de estudar para trabalhar, mas nem por isso merecem ser tratados de maneira subjugada à condição de analfabeto ou semianalfabeto, pois possuem um saber socialmente adquirido que pode e deve ser reforçado na escola; são pessoas que já desempenham papéis sociais na sociedade e por isso não podem ser menosprezados; sujeitos coletivos de direitos, sendo essa a especificidade da EJA, garantir os direitos educacionais e sociais desses sujeitos por meio de uma educação que reconheça esses direitos.

As discussões sobre os sujeitos destinatários da oferta não puderam ser esgotadas nesse primeiro encontro de teorização, e por esta razão, retomamos no dia 21/08/2019, essa etapa da teorização, iniciando os estudos sobre as necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos do PROEJA e sua relação com a prática pedagógica docente. Nesse sentido, apresentamos aos docentes as três funções da EJA de acordo com as Diretrizes

Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, (BRASIL/CNE/CEB, 2000): função Reparadora – uma oportunidade concreta de reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão; função Equalizadora – propiciar uma formação que possibilite novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, visando igualar suas condições de trabalho e cidadania; função Qualificadora ou Permanente – é o sentido da EJA, a atualização de conhecimentos por toda a vida, considerando que saber penetra e enriquece o outro. Partindo desses três conceitos, iniciamos as discussões no sentido de problematizar os seguintes questionamentos: que conhecimentos os alunos da EJA precisam apreender na escola? Como esses conhecimentos podem ser apreendidos pelos alunos?

O grupo de docentes que participou da formação era composto por docentes das disciplinas do núcleo básico e disciplinas do núcleo tecnológico e nesse sentido as discussões convergiam para uma proposta de ensinar os fundamentos da leitura, da escrita e da matemática, considerando que para os docentes, a maioria dos alunos chegam ao instituto sem esse domínio, e em outro momento sinalizavam para a necessidade de intensificação dos conhecimentos técnicos, a fim de formar para o mundo do trabalho. Nesse contexto, fizemos algumas mediações teóricas que tiveram embasamento no texto “Concepção do Ensino médio integrado” (RAMOS, 2008) trazendo à discussão a concepção de integração para a Educação Profissional e Tecnológica, que se firma na integração do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura nos processos formativos, na indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e na integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Para os docentes que atuam no PROEJA, a materialização dessa concepção de integração ainda não se mostra clara, visto que a maioria também trabalha no Ensino Médio Integrado e não percebe esse sentido de integração no desenvolvimento das práticas pedagógicas, e nesse sentido propõem que seja pensado um novo modelo de organização curricular, que facilite a materialização do currículo integrado no PROEJA, logo, da formação integral dos alunos.

Dialogando sobre como os sujeitos alunos do PROEJA aprendem, trouxemos para mediar as discussões os estudos de Vigotski (MARTINS, 2013) sobre a psicologia histórico-cultural que apresenta as relações entre ensino e aprendizagem como processos culturais mediados pela atividade humana, ou seja, surge da necessidade de entender e dominar a realidade, o que ocorre por meio do trabalho, atividade vital humana. Sobre a formação do pensamento conceitual, considerando sua elevada dependência às condições objetivas de vida e de educação, fizemos uma aproximação aos sujeitos alunos da EJA, que em sua maioria, durante o seu processo de formação e desenvolvimento foram

expostos a situação precárias de vida e de educação, e no sentido de dependência e não de determinação, continuam influenciando a sua formação quando estes retornam à escola para dar continuidade aos estudos, haja vista, que se não houve avanço qualitativo no processo de formação de conceitos, principalmente, os conceitos científicos, haverá a perpetuação das condições de reprovação e por consequência de exclusão do processo educativo desses sujeitos alunos.

Com base na psicologia histórico-cultural, apresentamos aos professores também a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov (1930-1988), ainda que o tempo destinado a essa etapa da teorização não desse conta de trabalhar profundamente a Teoria, apresentamos aos docentes as três principais contribuições da teoria para a educação segundo Libâneo e Freitas (s.d): “1) integração entre os conteúdos científicos e o desenvolvimento dos processos de pensamento, mostrando que a base do ensino são os conteúdos”, que vão orientar a melhor metodologia a ser empregada; “2) necessária correspondência entre a análise de conteúdo e os motivos dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem”, que significa extrair o sentido da aprendizagem daquele conteúdo para os alunos; e por fim, “3) Fundamentação teórica dos professores no conteúdo da disciplina e também na sua didática”, ou seja, o professor precisa dominar além dos fundamentos científicos, teórico-práticos de sua disciplina, as condições metodológicas para o ensino, e assim conseguirá relacionar os conhecimentos a uma determinada metodologia. (LIBÂNEO, FREITAS, s.d, p. 5,6)

As questões apresentadas suscitaram muitas reflexões nos docentes, principalmente no que se refere à análise do conteúdo e sua relação com os motivos do aluno, considerando que na fala dos professores esse aspecto nunca foi considerado, tendo em vista a necessidade de cumprimento do programa da disciplina, sendo este aspecto considerado por alguns como determinante para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do PROEJA.

A 4ª etapa da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez (hipóteses de solução) partiu do seguinte questionamento: De que forma os estudos realizados no encontro anterior podem intencionar a minha prática para a resolução do problema de estudo?

Os docentes participantes do processo formativo já estavam familiarizados com o processo dialógico da formação, entretanto suas reflexões sempre voltavam para questões estruturais institucionais, ou para questões gerenciais, sendo apontadas as seguintes hipóteses de solução:

1. Aplicar questionários aos discentes, a fim de conhecer sua realidade, suas dificuldades, e suas percepções sobre o seu ingresso no IFAM o qual subsidiará o planejamento pedagógico do PROEJA;
2. Reestruturar o PPC do PROEJA, não apenas no sentido burocrático do papel, mas imprimido nele um significado relacionado à realidade dos sujeitos jovens e adultos, buscando considerar seus tempos e espaços de aprendizagem, com destaque para:
 - 2.1 Em um nível estrutural, construir o PPC tendo como eixo integrador o TRABALHO, e nesse sentido, reorganizar os módulos a fim de que ao final de certas etapas, que poderão ser anuais ou semestrais, os alunos obtenham certificações intermediárias que já possibilitem sua inserção sociolaboral;
 - 2.2 Reorganização das disciplinas a fim de possibilitar que no primeiro módulo sejam trabalhadas as dificuldades iniciais dos alunos com relação à leitura, escrita e às operações básicas de matemática, constituindo-se a base para o desenvolvimento dos demais módulos;
 - 2.3 Realizar reuniões de planejamento e avaliação mensais com todos os docentes do PROEJA, a fim de subsidiar em um planejamento coletivo ações de melhoria e a integração curricular.
- 3 Sistematizar processos de formação continuada contínuas que possam subsidiar o desenvolvimento da prática pedagógica mais aproximada possível da realidade dos alunos da EJA;
- 4 A nível de gestão, buscar, por meio do desenvolvimento de outros cursos de mesma modalidade, gerenciar a carga horária docente a fim de que possam estar o mais próximo possível do PROEJA, e assim consigam construir uma identidade docente com o PROEJA, considerando que a diversidade de atuação docente hoje, em todas as formas e modalidades da EPT traz um distanciamento da construção dessa identidade, tão necessária devido às especificidades dessa modalidade de ensino.

As hipóteses de solução acima construída conseguem responder ao nosso problema de estudo, e apontam caminhos para a resolvermos a problemática da EPTNM na modalidade de EJA no campus, entretanto, como o nosso foco era provocar reflexões sobre a prática pedagógica foi necessário retomarmos o objetivo posto para essa pesquisa e buscar extrair dos docentes reflexões que relacionasse todo o processo empreendido até aqui com a prática pedagógica, por esta razão apresentamos aos docentes “os saberes necessários à prática educativa” apresentados por Paulo Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da Autonomia” considerando que os ensinamentos de Freire (1996) se voltam para a prática educativa em uma perspectiva autônoma, libertadora e transformadora para

professor e aluno e deve sempre convergir para um processo educativo crítico-reflexivo, considerando que somente quando se reflete criticamente sobre uma dada realidade, criam-se condições de intervir sobre ela.

Após algumas reflexões e discussões que sugestionavam algumas hipóteses de solução relacionadas à prática pedagógica, e nesse sentido foram elencados os seguintes aspectos que devem ser materializados em uma nova postura na prática pedagógica desenvolvida na PROEJA:

1. A prática pedagógica deve ser pautada pela observação e reflexão dos resultados da aprendizagem, no sentido de verificar se os objetivos e metas dos alunos que os levaram a ingressar no PROEJA estão sendo alcançados;
2. Assim como as demais formas e modalidades de ensino, o trabalho com o PROEJA exige ainda mais do professor, que deve estar em constante formação para trabalhar com um público tão diversificado e com características de aprendizagem próprias;
3. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a criação de oportunidades e situações em que os alunos produzam o conhecimento, motivando e mobilizando os estudantes para a aprendizagem;
4. Trabalhar a teoria e a prática de forma indissociável, por meio do planejamento coletivo das atividades.

A 5ª etapa da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerz (aplicação à realidade) consiste na aplicação de uma ou mais hipótese de solução como forma de intervir na realidade observada, fizemos aos docentes os mesmos questionamentos feitos na 1ª etapa, de observação da realidade, considerando que a realidade posta foi a observação da sua própria prática pedagógica no PROEJA: Após os estudos e as mediações teóricas realizadas e considerando a minha realidade concreta, o que eu sei e quais as minhas perspectivas para o PROEJA? Como a minha prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA? Quais aspectos considero entraves para o processo e quais eu considero facilitadores?

Nossa intenção era finalizar com as reflexões acima, buscando construir um comparativo que evidenciasse pelo discurso uma transformação da prática pedagógica, entretanto, o resultado foi além das nossas expectativas, sendo sugerido por um dos participantes e aceito por todos os presentes que a intervenção na realidade fosse a continuidade desse momento formativo a fim de tentar suprir as necessidades de formação dos docentes com relação a esse campo de conhecimento específico. Como uma prática contínua, ficou acertado que para os próximos encontros, com base nas reflexões feitas

iriamos formar uma comissão para análise, revisão e reestruturação dos Projeto Pedagógico do Curso, a fim de imprimir como uma prática coletiva as hipóteses evidenciadas, tanto relacionadas às questões estruturais e de gestão, quanto às relacionadas à prática pedagógica, mas que exigem algumas mudanças na forma como se apresenta hoje o projeto do curso.

Nesse sentido, nos comprometemos a realizar com os docentes no início de cada semestre letivo uma formação continuada na mesma metodologia desta, sendo a primeira com o objetivo de efetivar a Reestruturação do PPC do curso. O tema das demais serão definidos ao longo do processo. Também nos comprometemos de solicitar a definição no calendário acadêmico de uma data mensal para a realização de reuniões de planejamento com todos os professores que ministram aula no PROEJA, a fim de buscar a efetivação de um currículo integrado, seja por meio de temas geradores, ou de projetos. E por fim, aplicar no início do ano letivo um questionário aos alunos ingressantes a fim de conhecer a realidade social e educacional desses sujeitos, e ainda, aplicar ao final de cada semestre um questionário avaliativo do curso, no qual serão avaliadas questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, bem como se buscará identificar as questões externas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao primeiro questionário, ressaltamos que como já havia sido apontada essa necessidade, construímos, com base no questionário socioeconômico aplicado pelo MEC para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), um questionário para os alunos, e repassamos aos docentes participantes da formação, para que apresentem suas sugestões de melhoria.

3.3.4 Alguns entraves durante a formação

Apesar de todo o planejamento realizado e do que foi exposto, a formação continuada que realizamos apresentou alguns entraves para que chegássemos à essência do objetivo posto, de provocar reflexões críticas sobre os objetivos, as concepções e os princípios do PROEJA em uma relação com a prática pedagógica docente, considerando a formação como um espaço para vivências práticas reflexivas que podem intencionalizar mudanças na prática pedagógica docente, os quais serão elencados abaixo para um melhor direcionamento de futuras pesquisas:

Dificuldade docente de emergir no contexto de sua prática – a noção de autoavaliação precisa ser trabalhada para que o docente perceba que a reflexão só irá intencionalizar sua prática se ele conseguir analisá-la de forma crítica, desviando o olhar

apenas de questões gerenciais e estruturais, ou ainda, do aluno. Nesse sentido, talvez a observação da realidade deva partir de uma autoavaliação da sua própria prática.

Pouca participação dos docentes nas leituras propostas e nas atividades à distância – sob a alegação de falta de tempo, apenas dois docentes realizaram as atividades à distância, e nesse sentido os textos que deveriam ser lidos, para fazermos apenas as interlocuções e discussões nos encontros, precisaram ser trabalhados pela pesquisadora, o que de certa forma impossibilitou a apreensão de mais aspectos conceituais pelos participantes.

Dificuldade de conciliar os horários de todos os participantes e algumas atividades inerentes de sua prática – todos os professores participantes da pesquisa são servidores estatutários em regime de dedicação exclusiva, e por essa razão, desempenham as mais variadas funções e atuam em diferentes formas e modalidades da EPT, não havendo uma regra institucional para a destinação de carga horária semanal para atividades de formação, ou até mesmo de reuniões, nesse sentido, alguns professores chegavam atrasados e outros saíam antes do término da formação para não prejudicar os alunos ou seus setores, ainda que o dia e o horário tenham sido definidos em comum acordo.

3.3.5 A coleta de dados

Thiollent (2005, p. 30-31) ressalta que há intencionalidades intrínsecas ao processo da pesquisa-ação, as quais podem ser evidenciadas por sua qualidade de “[...]captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva” e de considerar que as pessoas participantes da pesquisa não ignorantes ou desinteressados, mas possuem um saber espontâneo que mediado pela teorização podem gerar um conhecimento descritivo e crítico sobre a situação investigada, nesse sentido, buscando captar informações que conduzam de forma clara e precisa à construção de resposta para o problema posto nessa pesquisa, valorizando todos os saberes dos sujeitos envolvidos no processo, utilizamos as seguintes técnicas:

1. Diário de campo: serviu-nos para registrar durante os momentos formativos algumas apreensões acerca do processo que não seriam evidenciadas de forma clara nas áudio-gravações;
2. Áudio-gravações: como forma de evidenciar as indagações, dúvidas, sugestões e reflexões dos participantes da pesquisa em situação de interação no decorrer da

formação. Todos os registros foram transcritos, para posterior tratamento e análise. Ressaltamos que algumas enunciações dos participantes da pesquisa não puderam ser transcritas por dificuldade de entendimento devido ao participante ter baixado seu timbre de voz, ou devido à identificação da fala de várias participantes ao mesmo tempo;

3. Aplicação de questionários: como forma de registro das apreensões dos presentes, tendo sido aplicado um no primeiro encontro, denominado de “Questionário de levantamento de informações dos participantes” (apêndice 1), com perguntas de múltipla escolha e discursivas; o segundo no segundo encontro, denominado de “Proposta para a formação de professores do PROEJA na perspectiva da Metodologia da Problematização” (apêndice 2), com a proposição de registrar a resposta às três perguntas feitas para situar os docentes na realidade; o terceiro, denominado de “Aplicação à realidade – avaliação”, (apêndice 3), com três perguntas discursivas que tinham por objetivo avaliar a percepção dos participantes quanto à aplicação das hipóteses de solução e a mudança na sua prática.

3.3.6 Avaliação

Segundo Tripp (2005, p. 452) na pesquisa-ação “[...] indagamos por que alguma coisa é como é apenas para podermos saber melhor como aprimorar a prática”, e nesse sentido, a etapa da avaliação consiste em indagarmos se os caminhos percorridos até aqui foram suficientes para dar resposta à hipótese da pesquisa, a saber, se a reflexão sobre a prática pedagógica docente, a partir de mediações teóricas realizadas durante um processo de formação continuada fundamentado na Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e tendo como referência os objetivos, as concepções e os princípios que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no PROEJA, oferece ao professor conhecimentos que podem levá-lo à construção de novas perspectivas e concepções sobre sua prática, intencionando-a a uma transformação. Conforme nos apresenta a figura abaixo:

Figura 08 - Representação do ciclo básico da pesquisa-ação

Tabela 2: Representação do ciclo de pesquisa		
	Ação realizada no campo da	
Seqüência da ação	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: Tripp (2005, p. 453)

No sentido da avaliação posta na figura 08, importa-nos analisar se o processo de pesquisa em formação empreendido motivou mudanças na prática pedagógica dos participantes da pesquisa, e para isso aplicamos um questionário no GoogleForms, o qual denominamos de “Avaliação do processo formativo” (apêndice 4), cujo principal objetivo era identificar se a metodologia utilizada na pesquisa foi adequada aos seus objetivos e quais impactos esse processo formativo teve na prática pedagógica.

Tripp (2005, p. 452) sugere analisar se “[...] o processo de mudança está sendo conduzido por meio da análise e interpretação de dados adequados, válidos e confiáveis?”, e nesse sentido consideramos que análise e tratamento do material coletado, tendo como referência a técnica de análise do conteúdo, faz parte da fase da avaliação no ciclo básico de pesquisa, visto que estaremos avaliando todo o processo de investigação-ação no sentido da coerência teórico-metodológica com os dados obtidos, em resposta ao objetivo da pesquisa. *A priori*, consiste em avaliar a partir do planejado o que de fato foi alcançado no processo, para fins de análise e interpretação dos dados.

A análise de conteúdo é um método preconizado por Bardin (2016) que utiliza instrumentos metodológicos aplicados a discursos diversificados e se embasa na dedução ou na inferência para a compreensão dos significados (análise temática) e significantes (análise léxica ou análise de procedimentos) da comunicação. Para a pesquisa em tela, importa-nos compreender os significados do que foi dito durante as formações, para então inferir se o objetivo posto pela pesquisa foi alcançado.

O pesquisador, ao utilizar as técnicas de análise do conteúdo buscará inferir, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos sobre os conhecimentos referentes ao que foi comunicado: ouvido/falado. Segundo Bardin (2016, p. 50)

[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça [...] é uma busca de outras realidades por meio

das mensagens. [...] visa o conhecimento de variáveis [...], por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

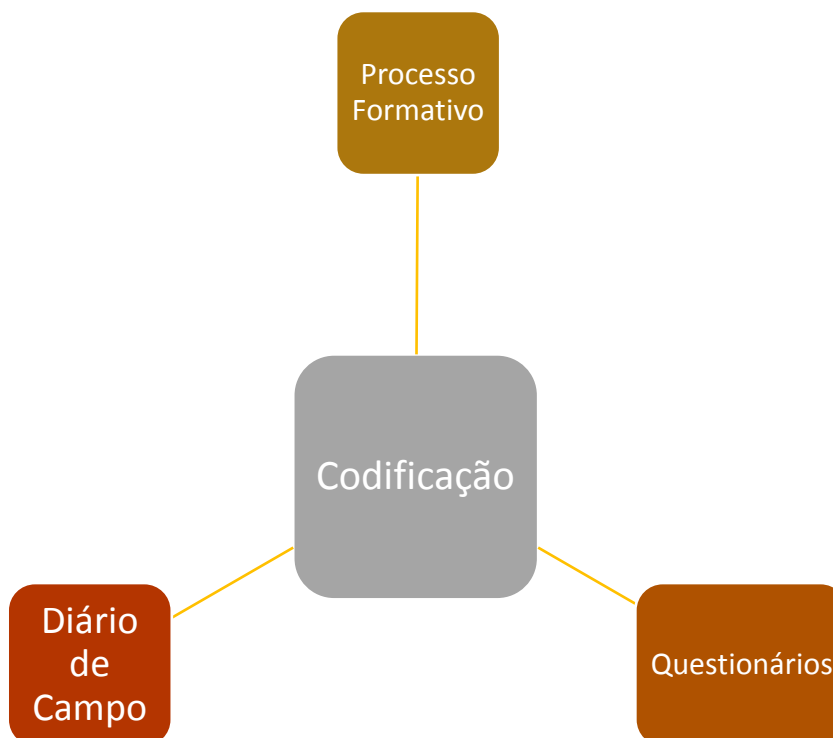
Bardin (2016) considera que não existe “coisa pronta” na análise de conteúdo, apenas algumas “regras de base” que deverão se adequar ao tipo de fala e ao tipo de interpretação que se deseja fazer, entretanto, propõe as seguintes etapas denominadas por ela de polos cronológicos para que se proceda com a aplicação das técnicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise procedemos com a organização dos documentos que deveriam compor o corpus da pesquisa. Para esse momento seguimos os passos sugeridos por Bardin (2016): a leitura flutuante, como um momento de tecer as primeiras impressões e orientações sobre o texto; a escolha dos documentos segundo os critérios de seleção do material, como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; a formulação das hipóteses e dos objetivos, como uma afirmação provisória do que queremos analisar e aonde queremos chegar com a pesquisa; a referenciação por índices e a elaboração de indicadores, que pode se dar em função das hipóteses ou da menção explícita de um tema, aqui se determina as operações de recorte do texto em categorias e sua codificação. Bardin (2016, p. 125) orienta que essa fase apresenta três fatores que se relacionam: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

A exploração do material consiste na organização das partes do texto que foram categorizadas e codificadas, buscando seu significado para a pesquisa, e nesse sentido, realizamos a análise temática, identificando os núcleos de sentido de cada documento selecionado. Constituímos as unidades de registro a partir das análises temáticas, que surgiram como resultado das falas dos participantes durante o processo formativo e suas respostas aos questionários em uma relação com os objetivos postos para a pesquisa. Todas essas formas de comunicação serviram de base para a construção das seguintes categorias iniciais, intermediárias e finais.

O processo de refinamento dos dados para a constituição das categorias iniciou pelo processo de codificação dos dados coletados, conforme representado na figura 09.

Figura 09 - Codificação dos dados da pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base em Silva e Fossá (2015)

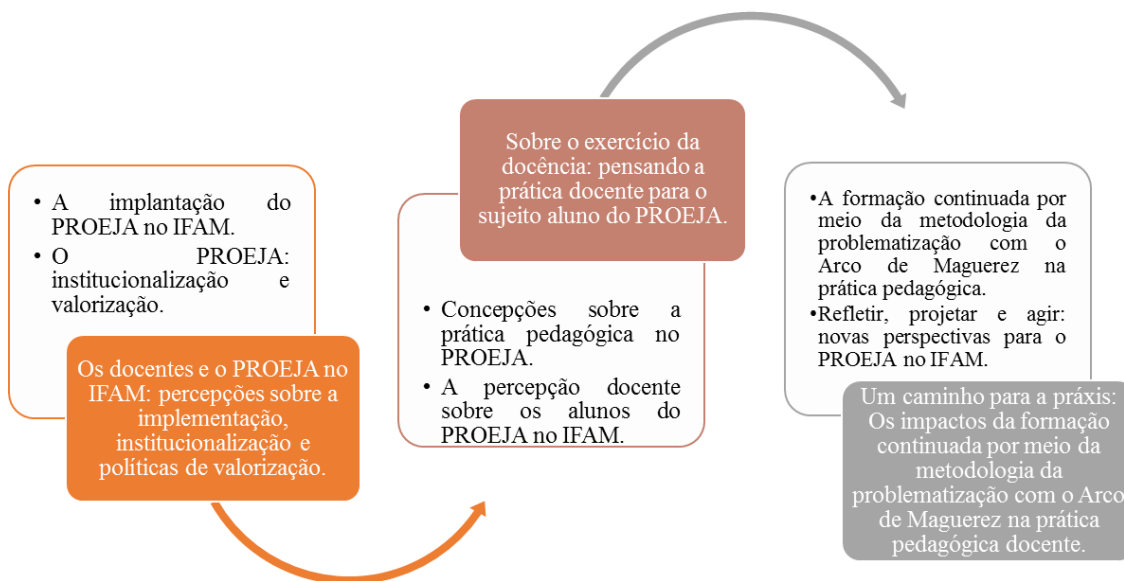
Buscando identificar as categorias analíticas que dessem conta de responder aos objetivos propostos na pesquisa, reunimos, agrupamos, analisamos e reordenamos as categorias por meio de seus significados para a pesquisa e do referencial teórico construído. O quadro 08 apresenta a constituição das categorias iniciais e sua sistematização em categorias intermediárias. Em seguida apresentamos a figura 10, que representa a sistematização das categorias intermediárias em categorias finais, sobre as quais procederemos nossas interpretações e inferências.

Quadro 09 – Constituição das categorias analíticas iniciais e intermediárias.

CATEGORIAS	
INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS
O PROEJA no IFAM.	A implantação do PROEJA no IFAM.
O PROEJA como política pública	
A percepção docente sobre a implantação do PROEJA.	
A valorização do PROEJA no IFAM.	O PROEJA: institucionalização e valorização
A institucionalização do Proeja no IFAM.	
A prática pedagógica no Proeja: uma visão dos sujeitos do processo.	Concepções sobre a prática pedagógica no PROEJA
Desafios da prática pedagógica docente no PROEJA.	
Como o aluno do PROEJA é percebido no IFAM.	A percepção docente sobre os alunos do PROEJA no IFAM
A identidade dos alunos do PROEJA: incluídos ou excluídos do processo formativo	
A reflexão mediada por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz	A formação continuada por meio da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz na prática pedagógica.
O impacto da formação na prática docente.	
Uma avaliação do processo formativo	
Mudança da prática docente	Refletir, projetar e agir: novas perspectivas para o PROEJA no IFAM.
Perspectivas docentes para o PROEJA.	

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Figura 10 - Sistematização das categorias finais.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Com base nas categorias finais representadas pela figura 10, procederemos com a terceira e última fase, se refere ao tratamento dos resultados, nesse estudo tomamos como base as categorias finais para realizarmos interpretações e inferências apoiadas no referencial teórico-metodológico construído. Na busca por responder aos objetivos postos para a pesquisa, tentamos identificar no discurso dos participantes as reflexões realizadas sobre sua prática pedagógica na EPTNM na modalidade de EJA, desenvolvida por meio do PROEJA, e se essas intencionaram alguma mudança. Tendo partido de uma proposta de formação continuada por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, objetivamos com o tratamento dos resultados validar e subsidiar o nosso produto educacional, que corresponde a uma proposta de formação continuada sobre a EPTNM na modalidade de EJA por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

4 O PROEJA no IFAM – Campus Manaus Centro: entre o real e o ideal na concepção docente

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, buscando apresentar a realidade do EPTNM na modalidade de EJA desenvolvida por meio do PROEJA no IFAM – Campus Manaus Centro, evidenciada pela reflexão crítica dos docentes vinculados ao programa, as quais, além de revelar alguns aspectos do programa, apresenta as perspectivas docentes como uma ação intencional para mudanças na sua prática pedagógica.

A aplicação das técnicas de análise de conteúdo, conforme apresentado no capítulo anterior, em um processo de análise sobre os dados coletados das reflexões críticas motivadas por um processo de formação continuada desenvolvido por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, fizeram emergir três categorias temáticas, as quais se constituem os tópicos deste capítulo, sobre os quais faremos interpretações e inferências apoiadas no referencial teórico-metodológico construído.

Nesse sentido, este capítulo está estruturado em três tópicos: o primeiro tem como título “Os docentes e o PROEJA no IFAM: percepções sobre a implementação, institucionalização e políticas de valorização”, o qual trará para a discussão os conhecimentos que os docentes, participantes da pesquisa e que atuam na EPTNM na modalidade de EJA por meio do PROEJA possuem sobre essa forma de ensino, seu processo de implantação e sua gestão, explicitando, de alguma forma, como essas questões impactam a prática pedagógica. O segundo tópico sob o título “Sobre o exercício da docência: pensando uma prática docente para o sujeito aluno do PROEJA”, buscará discutir de que forma os objetivos, as concepções e os princípios que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade EJA se relacionam com o trabalho docente e promovem mudanças sobre sua prática. O terceiro e último tópico, com o título “Um caminho para a *práxis*: os impactos da formação continuada por meio da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez na prática pedagógica docente” fará uma análise do momento formativo desenvolvido evidenciando, pelas falas dos participantes, o significado da formação para a prática pedagógica docente.

Desta forma, sendo intenção desse capítulo empreender um processo de análise, interpretações e inferências por meio do diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico que apoia o estudo, buscaremos, por meio das discussões dos tópicos acima, responder ao objetivo geral da pesquisa: “analisar, como as mediações teóricas sobre a

EPTNM na modalidade EJA, durante um processo de formação continuada desenvolvido por meio da Metodologia da Problematização, possibilita ao professor perceber-se como sujeito ativo do processo, intencionando sua prática pedagógica.

4.1 Os docentes e o PROEJA no IFAM: percepções sobre a implementação, institucionalização e políticas de valorização

A implementação de um programa como um PROEJA, em uma tentativa de desenvolver a EPTNM na modalidade de EJA exige um olhar atento para todas as nuances que o compõem, essencialmente no que se refere a sua legitimação, como uma política pública que se propõe a elevar a escolaridade e ao mesmo tempo profissionalizar os sujeitos jovens e adultos, em uma tentativa de formar para a cidadania e integrá-los ou reintegrá-los na sociedade do trabalho.

Não objetivamos, nesta discussão, relatar a forma sistêmica do processo de implantação do PROEJA no IFAM – Campus Manaus Centro, a nossa intenção é evidenciar como os docentes, um dos principais atores envolvidos no processo, em um processo reflexivo sobre sua prática, se perceberam no processo de implementação do programa. Essas percepções dizem respeito à formatação do curso, bem como aos sujeitos alunos que fazem parte do programa e emergiram de questionamentos ou afirmações feitos do decorrer do processo, que se relacionavam ao contexto em debate, mas que evidenciaram momentos de reflexão crítica sobre a implementação e institucionalização do PROEJA no IFAM.

E nesse contexto, por meio das reflexões, alguns aspectos sobre a EPTNM na modalidade EJA, desenvolvido por meio do PROEJA no IFAM – Campus Manaus Centro emergiram, dentre os quais destacamos como pertinentes aqueles que fossem mais significativos e frequentes. O primeiro diz respeito ao conflito existente no PROEJA, dada as modalidades de educação que o constituem: Ensino Médio -EM, Educação Profissional e Tecnológica -EPT e Educação de Jovens e Adultos - EJA, nesse embate, os docentes evidenciaram a importância do EM frente a EPT, considerando que essa relação ainda apresenta desvantagens para a EPT pois em se tratando de ensino médio integrado, o conceito de integração ainda não está materializado no desenvolvimento do curso, logo a formação dos alunos não conduz à sua integração sociolaboral. Com relação a EJA, as falas dos docentes evidenciaram a falta de compreensão sobre a modalidade e, por consequência, a ausência de práticas pedagógicas que dê respostas às especificidades dos sujeitos alunos jovens e adultos, destinatários da oferta.

Um segundo aspecto evidenciado diz respeito ao PROEJA enquanto política pública, evidenciando que apesar de mais de 10 (dez) anos de existência na rede federal de educação, o programa ainda está em processo de afirmação, destacando a evidente diminuição da oferta na rede federal e no próprio campus em decorrência da ausência de planejamento com os docentes para direcionamento de ações, como a integração do aluno na instituição, a construção coletiva do projeto pedagógico do curso com vista à promover a integração da EJA ao EM e à EPT, e a forma de desenvolver uma prática pedagógica fundada nas especificidades de aprendizagens dos alunos, o que só será possível com a construção de uma identidade docente para essa modalidade de oferta.

E como terceiro aspecto destacamos a falta de participação dos docentes no processo de implementação e institucionalização do programa, evidenciando uma desvalorização da carreira docente em decorrência da proposta de verticalização do ensino posta pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aos Institutos Federais de Educação.

No quadro 07 apresentaremos esses aspectos evidenciados pelas falas dos participantes da pesquisa:

Quadro 10 - Percepções docentes sobre o PROEJA

Categoria de análise	Aspecto norteador	Recortes das falas dos participantes
<p>Os docentes e o PROEJA no IFAM: percepções sobre a implementação, institucionalização e políticas de valorização.</p>	<p>Conflito existente na EPTNM na modalidade de EJA desenvolvida por meio do PROEJA.</p>	<p>“[...] nessa modalidade aí tem dois cursos, o ensino médio e o ensino profissionalizante, e são dois grupos fortes né? ensino técnico é forte, e o ensino médio também é forte, então são duas frentes brigando por todos, lógico... querem fazer... como é que se diz... um bom trabalho. E no PROEJA, ainda entra a EJA.” (Professor 1)</p> <p>“[...] é pra capacitar o aluno pra escolha de uma profissão, a gente não tá conseguindo isso na EJA, nem no integrado. A nossa meta é uma, mas temos que saber se estamos atingindo essa meta, porque o que tá acontecendo com o EJA, dá pra entender que ele é simplesmente uma cópia do integrado, do Técnico Integrado, com a diferença de que os alunos passaram um tempo parado.” (Professor 8)</p> <p>“[...] todo o governo tem que olhar para aqueles excluídos porque a tendência dos excluídos é se certificar, a quem interessa o EJA? Vamos supor que ao governo, o governo tem que dá uma resposta, aquele montante ali social é excludente, então vamos lá, vamos formar (...) uma obra de inclusão com vários reféns [...]” (Professor 6)</p>

	<p>Falta de afirmação da EPTNM na modalidade de EJA desenvolvida por meio do PROEJA.</p>	<p>“[...] é uma política de Estado com a finalidade de resgate social, político e econômico do cidadão.” (Professor 3)</p> <p>“[...] parece que estão separado da escola, a escola trata o aluno do PROEJA como um “moleque” que chegou, aí você não sabe nem o que fazer com ele.” (Professor 5)</p> <p>“[...] então parece assim que foi uma coisa ei vamos salvar esses miseráveis aí e implementar um curso na escola, entendeu? E aí, ficam desassociadas a ideia que é um programa de inclusão social importantíssimo, eu considero assim exige formação do professor, não temos uma formação apropriada pra lidar com isso (...) mas o EJA a gente esnoba as vezes [...].” (Professor 6)</p>
	<p>Falta de participação dos docentes no processo de implementação e institucionalização do programa.</p>	<p>“[...] para muitos de nós parece ser mais um curso só, então em parte o processo de implementação do EJA ele não foi completo, de apresentação do que é escola, aí fomos realocados entre cursos e outras atividades, mas tentamos fazer nosso trabalho, não conseguiu nem isso, por achar que é algo descartável, entendeu?” (Professor 6)</p> <p>“[...] nós éramos professores do curso técnico, da noite pro dia nos transformamos em professor da engenharia, a mesma coisa com o EJA. Será que os professores aqui estão preparados para dar aula para o EJA? Será que eles a capacidade, e não me refiro a capacidade cognitiva não, a capacidade de formação de lidar com esse público [...].” (Professor 5)</p> <p>“[...] as pessoas que participaram da elaboração de tudo só viram a certificação não se preocuparam com a educação [...] é que o PROEJA foi jogado para segundo plano né, independentemente da forma como eu percebo as coisas [...] por quê? Vou dar um exemplo, um exemplo bem simples, eu não posso ter uma metodologia diferente de um curso superior e diferente pro PROEJA né, uma metodologia não de ensino, mas uma metodologia de trabalho penso o seguinte: se eu resolvo as coisas do ensino superior com uma reunião eu tenho que resolver os problemas do PROEJA com uma reunião.” (Professor 3)</p>

Fonte: Organização própria, (2019).

Os recortes apresentados no quadro 09 nos conduzem ao entendimento de que para os docentes participantes da pesquisa, apesar do conhecimento de que a EPTNM na modalidade de EJA, se configura como uma política pública de resgate e inclusão social, com vistas a ampliação da escolaridade e a inserção sociolaboral dos sujeitos jovens e

adultos que não concluíram o ensino médio na idade própria, os processos de implementação da oferta não caminham nessa mesma perspectiva, haja vista se considerarmos os conflitos existentes para a materialização da integração entre o EM, a EPT e a EJA, no sentido de favorecer a formação humana integral dos sujeitos destinatários da oferta, ratificando a histórica dualidade educacional posta por Ramos (2008) ao considerar que a educação integrada tem como pressupostos a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Nesse sentido, a autora esclarece ainda que o trabalho como princípio educativo se configura na relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura e não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho, mas se refere a proposta de que o ser humano pode se apropriar da sua realidade, e sobre ela agir em um nível de transformação, como uma forma de apropriação dos conhecimentos relacionados ao processo de trabalho, à economia, à tecnologia, à ciência e à cultura para produzir novos conhecimentos e entender seu papel no processo de transformação social.

O conflito acima decorre da ausência dos docentes no processo de implementação e institucionalização da oferta, que por não estarem em um vínculo estreito com os objetivos, concepções e princípios que fundamentam o PROEJA, não conseguiram imprimir o sentido do programa em sua prática, haja visto que para essa pesquisa, a prática pedagógica docente, é entendida como uma atividade teórico-prática, crítica e reflexiva do professor, que pensando criticamente sobre os processos que a envolvem, pode modificá-la e nesse sentido, acreditamos que ela impacta substancialmente nos processos de afirmação e consolidação do programa. A esse respeito Saviani (1983) aponta que “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios que dispomos para agir sobre ela”. (*ibidem*, 1983, p. 52)

A ideia de afirmação da EPTNM na modalidade de EJA desenvolvida por meio do PROEJA se revela por meio das finalidades da educação postas no artigo 2º da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p.01) e nesse sentido as falas dos docentes evidencia a ausência dessas finalidades no curso pesquisado.

O Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2007) aponta 06 (seis) princípios que consolidam a política de oferta do programa: inclusão da população em suas ofertas educacionais; a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela

universalização do ensino médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, e nesse sentido a fala dos sujeitos evidenciam a não materialização desses princípios na realidade investigada.

O Documento Base do PROEJA orienta ainda que para a institucionalização do programa como uma Política Pública de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos, com vistas à ampliação dos sentidos relativos aos processos de criação, produção e reapropriação da cultura e outros conhecimentos produzidos pela humanidade, “[...] tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas”. (BRASIL, 2007, p. 12).

E no sentido da integração posta acima, Ciavatta (2005) defende que a educação geral deve ser parte da educação profissional tanto nos processos produtivos de trabalho, quanto nos processos formativos, o que nos leva a inferir que enquanto essa integração não se configurar na prática dos cursos da EPTNM na modalidade de EJA, a afirmação identitária do PROEJA, enquanto programa de inserção e inclusão social de ampliação da escolaridade com profissionalização não se efetivará. Sendo este, de acordo com o Documento-Base do PROEJA, (BRASIL, 2007) o maior desafio posto por essa política, construir uma identidade própria no contexto da Educação Profissional e Tecnológica para jovens e adultos, pautada em práticas pedagógicas que assegurem a identidade formativa comum à escolarização básica, bem como uma educação profissional com qualidade socialmente reconhecida.

Nesse contexto permanecerá em evidência a questão da negação de direitos dos jovens e adultos da EJA, conforme apontado por Arroyo (2005), que trazem em sua bagagem da vida trajetórias escolares descontínuas e repetitivas, que apenas perpetuam a EPTNM na modalidade de EJA como uma “[...] mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.” (*ibidem*, 2005, p. 30)

Ainda sobre as percepções docentes sobre a implementação, institucionalização e políticas de valorização da EPTNM na modalidade de EJA, foi evidenciada a falta de participação dos docentes no processo de implementação e institucionalização do programa, como por exemplo na construção do Plano Pedagógico do Curso, na avaliação contínua da oferta com vistas ao seu aprimoramento e na sensibilização docente para sentir-se parte integrante do programa, visto que o Documento-Base do PROEJA aponta

“[...] que os professores precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (BRASIL, 2007, p. 36).

Nesse sentido, a implementação e institucionalização da EPTNM na modalidade de EJA não se dará sem a sólida participação dos docentes nos processos decisórios de organização do curso. É necessário que os professores se percebam como membros ativos, e não somente como meros executores de uma proposta, que desta feita, não terá sentido e nem significado para sua prática.

Costa (2010) citando Mainardes (2007) ressalta que em todo processo de implantação de políticas públicas há a materialização dos interesses dos seus mentores, e por esta razão os professores precisam ter um papel ativo no processo de implantação, considerando que os textos da teoria precisam se relacionar ao contexto da prática, no sentido de identificar todos os aspectos relacionados a um processo de implantação ou implementação de uma política.

Um ponto importante ressaltado por um dos participantes da pesquisa se refere à verticalização do ensino, como possibilidade, na nova estrutura dos Institutos Federais de Educação, do professor desenvolver suas atividades desde a Educação Básica à Pós-Graduação Lato e/ou Stricto Sensu. Entretanto, apesar da proposta estar se materializando no contexto dos sujeitos da pesquisa, ela não está sendo bem recebida, considerando as especificidades de cada modalidade e nível de oferta e o perfil dos alunos atendidos.

Nesse sentido, cabe aqui uma ressalva que julgamos importante para compreensão desse aspecto. Os sujeitos da pesquisa em sua maioria iniciaram a sua prática profissional ainda no contexto de Escola Técnica Federal do Amazonas, que era sinônimo de qualidade do ensino técnico profissional para todo o Amazonas. Entretanto o processo de capacitação docentes não acompanhou o processo de expansão da rede, que em 2001 passa a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e a ofertar cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Nesse contexto em 2006, o departamento no qual a maioria dos sujeitos se vincula passa a oferta a EPTNM na modalidade de EJA e em 2009, já como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, passa a ofertar o curso de bacharel em Engenharia Mecânica, exigindo que a maioria dos docentes exerçam sua prática profissional em todas essas modalidades e níveis de oferta, sem, no entanto, se preocupar com a formação identitária dos docentes com cada perfil de alunos atendidos.

Concordamos com o disposto no documento “Uma nova proposta de Educação Profissional” (BRASIL, 2010) quando afirma que na verticalização há a possibilidade da construção de vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo com a formação profissional e com a busca de metodologias adequadas a cada realidade, entretanto, também concordamos com Moura (2006), quando este afirma que ainda não há uma proposta que solucione as questões relativas à formação de profissionais para a EPT, que como processo ainda em construção, precisa se afirmar no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

4.2 Sobre o exercício da docência: pensando uma prática docente para o sujeito aluno do PROEJA.

De acordo com Zeichner (2008) a reflexão implica no reconhecimento de que os docentes devem assumir uma função ativa em todos os processos que se relacionam com a sua prática pedagógica, desde à implantação de propostas à definição dos objetivos educacionais que conduzam à formação específica esperada. Nesse sentido, ao discutirmos uma prática pedagógica com estreita vinculação aos alunos, intencionamos que os docentes percebam se sua prática se relaciona com as especificidades dos sujeitos alunos destinatários da EPTNM na modalidade de EJA. Para isso, buscamos identificar nas falas dos participantes da pesquisa afirmações, negações ou até mesmo questionamentos que tivessem como ideia central a percepção docente sobre os alunos do PROEJA no IFAM e suas concepções sobre a prática pedagógica no PROEJA.

O Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2007), aponta algumas etapas que deveriam ser observadas para o desenvolvimento do programa, e dentre outros aspectos, dispõem que a instituição proponente deverá “[...] Proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio”. O tópico aborda as possibilidades de oferta de uma formação continuada, sendo apontada como essencial para a garantia da continuidade do programa, pressupondo que durante esses momentos os processos pedagógicos deveriam ser avaliados, bem como deveriam ser socializadas as experiências, a fim de construir um plano de atividades para o curso, em um processo de reflexão sobre o próprio programa. (*ibidem*, 2007, p. 58-60)

Destarte, selecionamos nas falas dos docentes, excertos que de alguma forma revelam reflexões sobre o exercício da docência e sua relação com os alunos do PROEJA, os quais serão explicitados por meio de três aspectos norteadores: o primeiro diz respeito

a percepção que os docente têm sobre os alunos do PROEJA no IFAM; o segundo revela como a prática pedagógica é percebida pelos docentes; e por fim, o terceiro e último apresenta alguns desafios para a implementação de uma prática pedagógica vinculada às especificidades percebidas dos alunos.

No quadro 08 apresentaremos esses aspectos evidenciados pelas falas dos participantes da pesquisa:

Quadro 11 - Percepções docentes sobre a prática pedagógica no PROEJA.

Categoria de análise	Aspecto norteador	Recortes das falas dos participantes
<p>Sobre o exercício da docência: pensando a prática docente para o sujeito aluno do PROEJA.</p>	<p>Percepção docente sobre os alunos do PROEJA no IFAM.</p>	<p>“[...]... esse público é tão difícil, eles pararam de estudar e foram batalhar numa profissão dura, muitas vezes pedreiro, assistente de pedreiro na verdade, gente que trabalha com mecânica, gente onde a mão está embrutecida, a mão e a mente (...) quando eles pegam em uma caneta eu sempre digo que parece que estão pegando numa estaca, tanta a falta de habilidade que eles têm [...] parece que eles são segregados também dentro da escola, então aqui na escola, precisamos dizer assim “ah o pessoal do EJA não sabe nada!”, será que não sabe?” (Professor 5)</p> <p>“[...] são aqueles alunos que tem mais dificuldade de aprendizagem e parou de estudar [...] muitos deles com muitas dificuldades diferentes, nem todos têm pai e mãe aqui não (...) vem de uma família assim um pouco desajustada, não digo desajustada, mas assim, desorganizada, não é pai e mãe bonitinho, direitinho não, não é não, quer ver? conversa com alguns deles, não é tudo legalzinho não [...] quando a gente acha que aquele vai, ele não vai, e quando a gente acha que aquele não vai, ele vai.” (Professor 3)</p> <p>“[...]principalmente os alunos da noite, eles não acreditam na capacidade que eles têm.” (Professor 9)</p> <p>“[...] é utopia pegar uma pessoa de 45 anos, há 25 anos sem estudar e fazer estudar o técnico no mesmo nível de um garoto desse aqui. Com seis filhos e querer ter a cabeça de entrar numa indústria aprender mais com a prática e desenvolver, é utopia, é utopia [...] se a gente ficar procurando tirar quem é pescador pra botar na escola, não vai ter peixe [...] porque ele tem que ter controle dessa consciência, controle da sua motivação, ele tem que ter um alto conhecimento de si próprio né? Então ele não vai.” (Professor 8)</p>
	<p>A prática pedagógica na visão dos docentes.</p>	<p>“[...] nós as vezes falhamos porque nós não sabemos como nos dirigir dentro de uma sala de aula, como fazer uma prática pra eles, que não é igual à prática que a gente tá aqui desenvolvendo. Reduz a carga horária, mas os conteúdos são os mesmos, a forma de passar esse conteúdo é o mesmo [...] a gente precisa trabalhar da prática</p>

		<p>para a teoria e não da teoria pra prática, eles não vão entender nada se você der só a teoria.” (Professor 5)</p> <p>“[...] de uma maneira geral, nós professores, colocamos o sumário daquilo como deve ser ensinado, na sequência como deve ser ensinado. Ou seja, essa é a questão nossa, nós estamos tão viciados, que quem determina o currículo é o livro texto [...] e que mesmo a gente fazendo revisão no primeiro módulo, quando chega no segundo módulo isso é uma sensação, não é verdade, mas a sensação que a gente tá é que ele não lembra mais de nada, que você tem que revisar de novo.” (Professor 3)</p> <p>“[...] pra trabalhar com EJA outros que falam assim: que é como mostrar uma cruz pro drácula, entendeu? Então por exemplo, na minha concepção, gosto de trabalhar com EJA eu faço das tripas coração, tento me inserir na realidade, conheço pouco, se conhecesse mais, aplico minhas didáticas a cada um na adaptação. O EJA, ele é muito específico [...]” (Professor 6)</p> <p>“[...] se tiver um comprometimento dos professores abraçando a causa nós vamos tirar 10,0 ou 9,5, porque esse é o nosso objetivo: formar mão de obra para a sociedade.” (Professor 4)</p>
	<p>Desafios para a implementação de uma prática pedagógica vinculada às especificidades percebidas dos alunos.</p>	<p>“[...] os discentes são capazes de realizar várias atividades e tarefas, desde que sejam orientadas e estimuladas pelos docentes e pela comunidade do IFAM. Muitos deles tem conhecimento que às vezes só precisam de uma “certificação” para melhorar o seu lugar no trabalho (local) e na sociedade.” (Professor 6)</p> <p>“[...] a falta de uma proposta mais efetiva para todos nós e as dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de contar, ordenar, classificar, medir e inferir” (Professor 3)</p> <p>“[...] o colega aqui falou que é pra capacitar o aluno pra escolha de uma profissão, a gente não tá conseguindo isso na EJA, nem no integrado... A nossa meta é uma, mas temos que saber se estamos atingindo essa meta, porque o que tá acontecendo com o EJA, dá pra entender que ele é simplesmente uma cópia do integrado.” (Professor 8)</p> <p>“[...]Falta unificar as ações, ou seja, cada professor procura uma metodologia particular a fim e chegar aos seus objetivos.” (Professor 7)</p>

Os recortes do quadro 10 nos levam a inferir que a percepção docente sobre os alunos da EPTNM na modalidade de EJA dizem respeito apenas as suas dificuldades e desafios. O discente não é olhado como um sujeito de direitos, que tem no PROEJA um espaço para rompimento das estruturas excludentes. Apesar da evidência de certa valorização desse público, o que percebemos é a imposição de uma capacidade limitante ao aluno, oriunda muitas vezes de suas ações educativas descontínuas ou de sua prática profissional subalterna, que não explora sua capacidade de pensar, raciocinar, mas apenas sua capacidade de executar.

Arroyo (2005) ao trazer para a discussão a construção identitária dos jovens e adultos, ressalta a necessidade de não os vermos apenas sob a ótica de carências escolares em decorrência da exclusão do próprio sistema, ou mesmo por decisão própria impulsionada por sua realidade socioeconômica e familiar, e nesse sentido, configura-se como papel primordial da escola dar a eles uma segunda oportunidade. Ao contrário, o autor sugere que reconheçamos esses jovens e adultos como sujeitos de direito, “[...] direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno”, e portanto, sugere que tenhamos um novo olhar para além das carências escolares, que esse olhar se pautar no reconhecimento desses sujeitos em tempos e percursos de jovens e adultos, ou seja sua existência como sujeito social. (*ibidem*, 2005, p. 22-23)

[...] Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. (ARROYO, 2005, p. 24)

Nesse sentido, Pinto (2005) destaca que o educando adulto é um membro pensante e ativo na sociedade, o que não pode ser configurado apenas como alguém que exerce alguma atividade laborativa, mas como alguém que desempenha funções em seu ciclo de existência, em sua realidade histórica. Com relação às dificuldades que esses alunos jovens e adultos apresentam, inferimos, com base no autor, que não é que esses alunos sejam incapazes, preguiçosos e desatentos, o ponto é que eles trazem sobre si uma bagagem de questões de ordem social, política, econômica e familiar que interferem na sua aprendizagem e na sua percepção crítica da realidade vivenciada, não vendo um outro sentido para a educação que não seja uma segunda oportunidade de escolarização para sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

Nesta direção, inferimos que a percepção docente sobre os alunos do PROEJA interfere diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas, uma vez que se consideradas as capacidades de aprendizagens dos alunos, o docente vai se empenhar em desenvolver tais capacidades, buscando metodologias diferenciadas e práticas que reconheçam os conhecimentos que esse aluno traz consigo, entretanto se consideradas as dificuldades de aprendizagem, a prática pedagógica caminha no sentido contrário, caminha no sentido de consolidação dessas dificuldades sob o falso discurso das limitações cognitivas dos alunos jovens e adultos.

A prática pedagógica que emerge das falas revela momentos contraditórios. Percebemos tanto a existência de um modelo tradicional, conteudista e focado no professor, quanto um modelo crítico, que tem o foco nas especificidades dos alunos e no saber que foi socialmente construído em seu contexto de vida. A contradição também revelada no seu próprio reconhecimento pelos docentes, ao mesmo tempo que eles afirmam desenvolver uma prática pedagógica tradicional e tecnicista, eles afirmam que para que ela seja efetiva para o PROEJA ela tem que caminhar no sentido oposto, buscando formar para além da preparação para o exercício de uma profissão.

Arroyo (2005) aponta que a EJA questiona o pensamento pedagógico vigente, pelas especificidades das trajetórias escolares e sociais dos jovens-adultos que evidenciam a não linearidade da prática pedagógica. Nesse sentido, apesar das escolas traçarem um perfil linear de educação, no qual todos os alunos aprendem os mesmos conteúdos, da mesma forma, e no mesmo espaço de tempo, se pensarmos a EPTNM na modalidade de EJA sob essa mesma perspectiva, ela estará fadada ao fracasso, pois não será capaz de entender os alunos sob a perspectiva de suas especificidades, o que nega qualquer linearidade.

Pinto (2005) ressalta que o exercício da prática pedagógica para a educação de adultos é mais difícil que na educação de crianças, por se tratar de ensinar pessoas dotadas de uma consciência já formada, e nesse sentido enfatiza que o exercício da docência deve evidenciar as seguintes características fundamentais: despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se, partir dos elementos que compõe a realidade de vida do educando e de uma proposta adequada ao processo de autoconsciência.

Partindo desse pressuposto, Libâneo (1994) afirma que o trabalho docente está relacionado com um processo educativo mais global, que busca preparar os sujeitos para que participem da vida em sociedade, o que inclui tanto uma atividade produtiva quanto seu reconhecimento como cidadão de direitos, ou seja, a prática pedagógica deve conduzir a aquisição de conhecimentos e experiências culturais que capacite os sujeitos a

transformar sua realidade social pela significação do seu papel social de direitos e de cidadania.

Do que explicitamos até aqui entendemos que os professores percebem que sua prática pedagógica não está adequada às exigências postas pela EPTNM na modalidade de EJA. O fato dessa forma de oferta integrar a EPT com o EM no contexto da EJA, exige dos professores a apropriação das concepções que fundamentam cada uma dessas ofertas, e nesse sentido, é finalidade da EJA segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA (BRASIL/CNE/CEB, 2000) o desenvolvimento do potencial e das habilidades do jovem e adulto por meio da confirmação dos saberes socialmente construídos e de sua qualificação técnica profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTNM (BRASIL/CNE/CEB, 2012), configuram como objetivo do EM uma formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, possibilitando ao educando autonomia em sua aprendizagem e na adaptação a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior. E não menos importante, constitui-se objetivo da EPT segundo essas mesmas diretrizes a formação integral, com a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, refletindo o direito do trabalhador ao conhecimento. Nessa perspectiva, o que tiramos em comum e que pode configurar-se como o sentido da integração entre as três modalidades é o trabalho, tanto no seu sentido histórico, quanto ontológico e a formação cidadã.

E nesse sentido emerge os desafios para a implementação de uma prática pedagógica vinculada às especificidades dos alunos, que pela fala dos participantes da pesquisa se referem a um maior acompanhamento das atividades, que no nosso entendimento se refere à prática da mediação do conhecimento.

Nesse contexto, faz-se necessário explicitar que para este estudo, tomamos como referência o entendimento vigotskiano do termo mediação: “[...] uma interposição que provoca transformações e potencializa o ato de trabalho [...]. Não se trata apenas de uma relação de troca ou de direcionamento entre os sujeitos do processo, mas de uma ação intencional realizada pelo que Vygotski determina de signo, entendidos como “[...] meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas, [...] exigem a adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem”. Para ele a mediação não acontece de forma espontânea, ou seja, o aluno, no processo de ensino e aprendizagem só vai apreender e, portanto, transformar a sua realidade sociocultural pela apropriação do signo, que se dá por meio do ato de trabalho do professor, que já apreendeu aquele signo, e portanto pode realizar a mediação que “[...]”

resulta da atividade coletiva objetivada na cultura e, sendo assim, [...] exige o ensino”. (MARTINS, 2016, p. 16-17)

Vygotski acreditava que o psiquismo humano se desenvolve por meio de processos mediadores entre a realidade sociocultural e histórica e o sujeito. Esse sujeito que traz consigo os conhecimentos adquiridos por meio das funções psíquicas elementares, ou seja, sem a necessidade de mediação, como resultado de suas relações genéticas e dos processos naturais de apreensão da realidade. Entretanto, para chegar à formação do psiquismo complexo, necessita dos conhecimentos oriundos das funções psíquicas superiores, que emergem da realidade sociocultural e histórica por meio do processo de mediação. Partindo desses pressupostos, entende-se o processo de humanização, pois considera que as funções elementares não diferenciam o homem dos animais superiores, por serem guiadas pelos processos naturais de desenvolvimento, o que o diferencia, são os comportamentos complexos culturalmente constituídos pelas funções psíquicas superiores. (MARTINS, 2013)

Nesse sentido, partindo do que denominou “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”, Vigotski afirma que toda função psíquica acontece em dois momentos. Primeiramente como resposta da relação ou comunicação entre os sujeitos, no plano interpessoal e intersíquico e, posteriormente como resposta à relação ou comunicação interna, intrapessoal e intrapsíquico, quando o conhecimento externo é internalizado. “[...] Assim posto, nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social”. (MARTINS, 2013, p. 288)

O meio pelo qual os fenômenos sociais intersíquicos se convertem em processos intrapsíquicos é a mediação realizada pelos signos, “[...] na condição de representantes semióticos da cultura humana, se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles, condicionantes basilares da humanização do psiquismo”. Nesse sentido, “[...] o real significado do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume”. Ou seja, no contexto em estudo, em uma ação intencionalmente mediada pela prática pedagógica, haja vista que o professor, como mediador do processo, já apreendeu os signos e, “[...] na condição de outro, medeia a inserção social de cada indivíduo particular, bem como a decorrente transformação que essa interiorização provoca em suas ações.” (MARTINS, 2013, p. 288 - 289)

Nesse contexto, voltamo-nos à prática pedagógica, e sua intencionalidade, pois consideramos que a especificidade dos sujeitos alunos da EJA não se referem apenas ao fato de não terem concluído seus estudos na idade certa, mas também às situações de vida

e educação a que foram expostos até o seu retorno a escola, como sujeito aluno adulto e trabalhador, o que não significa minimizar o saber a ser transmitido a esses alunos, subjugando suas capacidades de aprendizagem como limitantes, pelo contrário, entendendo como se deu o seu processo de formação de conceitos, oportunizar a aquisição dos conceitos científicos por meio de uma prática pedagógica direcionada e mediada.

A partir do entendimento de que “[...] o desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das operações lógicas do raciocínio, especialmente das estruturas de generalização e abstração [...]”, entendemos que o trabalho com os sujeitos alunos da EJA, dar-se-á por meio do tratamento dado à realidade sociocultural e histórica na qual se encontram os sujeitos, de forma intencionalmente orientada e mediada pelos signos, que como instrumentos psíquicos, levarão os indivíduos à superarem os desafios e tarefas que lhes são apresentados pela prática pedagógica, desenvolvendo sua capacidade de abstração e generalização, considerando que “[...] O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos,[...], institui-se, segundo Vigotski, na completa dependência da participação do pensamento complexo de um “outro”, isto é, daquele que instrui e dirige a referida formação”. (MARTINS, 2013, p.292)

Destarte, o processo de acompanhamento ou de mediação dos processos de ensino e aprendizagem aqui sinalizados como essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que dê resposta às especificidade dos alunos jovens e adultos, não se refere a uma ação simples, mas a uma ação complexa, planejada intencionalmente para provocar mudanças, tanto nos indivíduos, quanto na realidade na qual estão inseridos, o que implica a objetividade da ação docente revelada por meio de algumas falas dos participantes.

Outro aspecto aqui evidenciado como desafiador para a implementação de uma prática pedagógica efetiva diz respeito à não identificação da identidade objetiva da EPTNM na modalidade de EJA, por vezes sinalizada pelos participantes como inexistente por significar apenas uma cópia do que está sendo desenvolvido nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

A esse respeito trazemos novamente à discussão as DCNEJA (BRASIL/CNE/CEB, 2000) que expressam a ideia de que para que a EJA tenha sua identidade própria, deve considerar as situações, os perfis dos educandos, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, que se refere à distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; da diferença, que se refere à identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito

de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; e da proporcionalidade, que se refere à disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus educandos identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Ao pensar a EPTNM na modalidade de EJA temos que considerar o disposto no Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2007) ao afirmar que um programa desenvolvido no âmbito da EJA, precisa ter clara e bem definida a sua proposta político-pedagógica, com vistas à atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e fornecer “[...] respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida”. (BRASIL, 2007, p. 36)

Nesse sentido, destaca-se a busca por uma educação integradora, que conduza ao acesso irrestrito ao conhecimento, em que a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual possa ser efetivamente superada. Para tanto deve-se pensar em uma formação omnilateral dos sujeitos que de acordo com Ramos (2008), pressupõe a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Essa concepção é complementada por Ciavatta (2005) que afirma que essa formação sugere a superação dicotômica presentes nas ações de executar, pensar, dirigir ou planejar. Por essas considerações, é possível afirmar que a formação omnilateral articula o trabalho e educação como processo contínuo de uma formação emancipadora para os educandos jovens e adultos.

4.3 Um caminho para a *práxis*: os impactos da formação continuada por meio da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz na prática pedagógica docente.

A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz pressupõe um movimento de ação-reflexão-ação caracterizado pela constante relação entre a teoria e a prática presentes nas cinco etapas propostas para o seu desenvolvimento, cujo o enfoque está na transformação, em algum grau, da realidade observada e problematizada. Nesse sentido, os estudos de Berbel e Sánchez Gamboa (2012), ressaltam a possibilidade do exercício da *práxis* por meio da Metodologia da Problematização devido ao estímulo constante da reflexão presente em cada uma de suas etapas.

Silva (2008) apoiada em Vázquez (1990) define a *práxis* como uma atividade teórico-prática consciente e intencionalmente transformadora. Nesse sentido, ela afirma

que “[...] a elaboração de finalidades e a produção de conhecimento, na indissolúvel unidade pensamento/ação, são resultantes da atividade da consciência, o que permite ao ser humano conhecer para agir e se conhecer agindo.” (*ibidem*, 2008, p. 159)

Por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, Berbel (2012) afirma ser possível alcançar a consciência da *práxis*, esclarecendo que só chegamos a essa consciência quando superamos o ponto de vista ingênuo, espontâneo, limitado e comum da consciência idealista e ascendemos, na tentativa de unir intencionalmente pensamento e ação, a um ponto de vista objetivo e científico à respeito da atividade prática humana, sendo este o aspecto impulsionador neste trabalho, que considerando a necessidade posta de desenvolvermos nos professores um sentido crítico-reflexivo que leve a superação de práticas reprodutivas, alienadas e desligadas da realidade social, visto serem desenvolvidas em um contexto que busca a formação humana integral em um sentido emancipatório.

Nesse sentido, buscamos agora evidenciar pelas falas dos sujeitos de que forma a nossa proposta de formação continuada desenvolvida por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez se traduziram na tomada da consciência da *práxis*. Para tanto apresentaremos no quadro xx abaixo, as falas dos participantes da pesquisa com relação aos aspectos que consideramos essenciais para uma avaliação final da nossa proposta: a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo docente e a consciência da *práxis* como elemento impulsionador de novas práticas pedagógicas na EPTNM na modalidade de EJA.

Quadro 12 - Percepções docentes sobre o processo formativo

Categoria de análise	Aspecto norteador	Recortes das falas dos participantes
<p>Um caminho para a <i>práxis</i>: os</p>	<p>A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo docente.</p>	<p>“ Então professora não é que nós sabemos o que devemos ensinar, nós sabemos o que deve ser ensinado porque tem no currículo, em hierarquia até... a questão que eu coloco é desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem o problema é como nós vamos ensinar, que estratégias nós vamos usar. Com relação à fala do Professor 5 sobre a organização do currículo acho que isso mostra que nós tamo discutindo e enxergando toda a gama que nós queremos né?” (Professor 3)</p> <p>“[...] procurei me colocar no lugar deles para entendê-los [...] a prática pedagógica foi muito enriquecida diante dessas hipóteses que nos fizeram refletir mais profundamente o EJA.” (Professor 2)</p>

<p>impactos da formação continuada por meio da metodologia da problematização com o Arco de Magueres na prática pedagógica docente.</p>		<p>“[...] Os encontros promovidos nessa pesquisa permitiram abrir discussões que certamente melhorou de forma significativa a percepção da minha vivência no programa permitindo gerar não só críticas, mas contribuições para ações que podemos em nível departamental e institucional empreender.” (Professor 6)</p> <p>“Foi um processo produtivo e enriquecedor de aprendizagem, com interação com os colegas docentes, que através de contribuições com pontos de vistas diferenciados, tomei conhecimento de práticas pedagógicas e abordagens diferenciadas. Foi relevante discutir questões de ética e valorização de temas que focam desenvolvimento dos discentes.” (Professor 9)</p> <p>“Aprendemos muitas coisas que estavam ocultas e foram colocadas em pauta nas discussões. Isso mostrou que podemos encontrar barreiras na nossa profissão de ensinar, mas elas “as barreiras” podem ser eliminadas a partir de um pensamento coletivo e a busca em grupo das soluções. A formação deve ser contínua. Encontros como este deve permanecer no dia a dia do educador. Parar para discutir um problema e encontrar o caminho pra melhorar é uma ação eficiente em qualquer setor, principalmente na educação. (Professor 7)</p>
	<p>A consciência da <i>práxis</i> como elemento impulsionador de novas práticas pedagógicas na EPTNM na modalidade de EJA.</p>	<p>“[...] eu tenho convicção que eu vou modificar alguma coisa na vida daqueles meninos [...] ele vai ganhar a partir do momento que eu dou mais informações para ele, que eu procuro passar mais informações pra ele pra chegar mais conhecimento. Ele tem mais capacidade de fazer opções, ele vai poder escolher se ele quer trabalhar [...].” (Professor 3)</p> <p>“Não adianta só mostrar o caminho, mas acompanhar até determinado momento. O que eu preciso da escola? Que ele cumpra o conteúdo? Ou que ele me mostre exemplos para que eu seja uma pessoa melhor? Muitas vezes é muito mais interessante o professor mostrar que ele tem valor, o valor que ele buscou a vida inteira, mostrar ética uma série de coisas [...]. Quando a gente deveria fazer isso, dar condição para ele seguir com a vida dele. ” (Professor 5)</p> <p>“[...] o aluno tem que aprender o que vai fazer sentido pra vida, e isso vai fazer ele entender... e não do jeito que tá... algo que já tá criado, na elaboração da ementas, conteúdos, que vem de cima pra baixo. O ideal seria a participação maiúscula dos envolvidos, professores, alunos, comunidade.</p> <p>Identificar qual o maior problema que pode “bloquear” o meu avanço de conteúdos e criar uma metodologia e material didático de apoio que elimine esse problema. É bom lembrar aqui uma coisa: o importante não é a quantidade de</p>

		<p>conteúdo, mas a aprendizagem e assimilação de uma determinada ação. [...]” (Professor 7)</p> <p>“[...] as reuniões dos professores têm que ser contínuas, tem que acontecer semanalmente, ou mensalmente. Ai a gente planejando a nossa pratica a partir daquele tempinho que foi dado.” (Professor 4)</p> <p>“Acredito alcançar fluência à medida que o PROEJA também seja refletido em nível institucional e assim agregar ganhos qualitativos, não só nas adequações de conteúdo, mas também traçar horizontes palpáveis e desafiadores. (Professor 6)</p>
--	--	--

Fonte: Organização própria, (2019).

4.4 A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo docente.

Em seus estudos sobre a aplicação do Arco de Maguerez, Berbel (2012) encontrou três propostas para a sua aplicação: a do seu idealizador, Charles Maguerez, a de Bordenave e a da dela, desenvolvida por meio das análises de aplicação das duas primeiras. Nessa direção, a autora concluiu que a utilização da metodologia com um caminho metodológico para a formação profissional, tanto inicial quanto continuada é um dos pontos em comum que perpassa as três versões de aplicação. Em seus estudos, a autora também defende que a diferença primordial entre a ABP e a Metodologia da Problematização é a capacidade desta última de impulsionar um processo de *trans-formação*, imprimindo o sentido de que por meio da reflexão mediada pela teoria os sujeitos serão capazes de intencionar uma nova ação sobre a realidade observada e problematizada.

Nesse sentido, em razão dos excertos trazidos das falas dos docentes durante o processo formativo e na avaliação geral da formação, ponto em evidência as palavras discussão, reflexão, percepção e solução, entendemos que o olhar para a sua realidade, pensando, problematizando, analisando seus determinantes e buscando formas de modificá-la, imprimiu nos docentes uma prática crítico-reflexiva no sentido posto por Paulo Freire (2006), de ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica sobre essa mesma realidade, ao perceber-se com agente ativo e partícipe em um processo de busca por sua transformação.

Ainda com base nos pressupostos de Freire (1996), destacamos uma das 09 (nove) exigências posta pelo autor que demandam do processo de ensino: Ensinar exige reflexão

crítica sobre a prática – isso significa um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O autor esclarece que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática de amanhã, isso é o que chamamos hoje de autoavaliação, que deve estar seguida com a disponibilidade de mudar, é um processo dialético: fazer – repensar- refazer. (*ibidem*, 1996, 38,39)

Tanto Freire (1996) quanto Imbernón (2011) afirmam que a formação pensada em uma perspectiva crítico-reflexiva, deve ser permanente, pois nas palavras de Paulo Freire: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”, e nesse sentido, as falas dos professores coadunam com o pensamento posto, haja vista que ao serem questionados se teriam interesse em participar de outros momentos formativos como este e se o recomendariam para outros colegas, todos os participantes⁷ responderam que sim, evidenciando que só em um processo permanente, constante e contínuo de aprendizado teórico-prático-reflexivo é possível pensar em ações que modifiquem intencionalmente a realidade social observada. (FREIRE, 1996, p. 39)

Questionados ainda sobre a contribuição da formação para a prática pedagógica, no sentido de intencional um processo reflexivo sobre a EPTNM na modalidade EJA, tanto os recortes feitos das falas dos participantes durante a pesquisa, quanto a resposta direta à pergunta no questionário avaliativo conseguem de alguma forma consolidar a finalidade posta para essa pesquisa, ainda que consideremos que esse processo de assunção da necessária transformação da prática pedagógica não está encerrado com o momento formativo, ao contrário, ela está se consolidando em momentos de decisão, rupturas e novos compromissos e atitudes que os docentes vão assumir em sua prática diária na sala de aula.

Ainda na concepção de formação posta por Imbernón (2011) para o qual a formação se apoia justamente no processo de reflexão dos sujeitos sobre a sua própria prática, inferimos que as etapas sugeridas pela Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez sinalizam justamente para esse sentido, posto que ao partir da observação da realidade, os docentes conseguem se ver no processo, e por meio desse reconhecer-se no processo, o problema de estudo é suscitado e analisado sob a ótica de sua existência, e direciona a um processo de avaliação e autoavaliação, logo a algumas sugestões de mudança, tanto no nível pessoal/profissional do docente, quanto, no nível

⁷ Responderam a esse questionário na plataforma do *Google Forms* 07 (sete) dos 09 (nove) professores participantes da pesquisa.

institucional, de tomada de decisões para o redirecionamento de ações, cujo foco central seja uma mudança na prática pedagógica docente.

Destarte, a análise dessa categoria conduz-nos ao entendimento de que é necessário entender que para ensinar o professor precisa estar comprometido não apenas com sua prática, mas com o resultado dela nos educandos e com sua consciência no mundo, e assim compreender que é possível intervir na realidade com liberdade, criticidade e ética, dialogando consigo mesmo, com seus pares e com os educandos, para que a prática pedagógica conduza à materialização das finalidades da educação, e não apenas ao cumprimento burocrático de um currículo muitas vezes imposto e construído com os objetivos ideológicos da classe que domina.

4.5 A consciência da *práxis* como elemento impulsionador de novas práticas pedagógicas na EPTNM na modalidade de EJA.

Bordenave e Pereira (1977) ao buscar estabelecer uma aproximação de sua aplicação do Arco de Magueres em sua proposta de formação de professores, anuncia que esta tem maior aproximação à educação *libertadora* ou *problematizadora* aproximando-a aos pressuposto de Paulo Freire, nesse sentido, ao caracterizar a sua concepção pedagógica para o arco, os autores revelam também uma aproximação com o processo da dialética, que conforme nos esclarece Berbel (2012) Charles Magueres também teria feito a mesma aproximação. Nesse sentido, para introduzir essa parte do estudo, partimos do entendimento de Bordenave e Pereira (1977) quando afirma que “[...] uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo”, sendo este um exercício da *práxis* como uma atividade transformadora da realidade. (*ibidem*, 1977, p. 10)

Compreendendo a *práxis*, como uma atividade transformadora da realidade levando ao abandono de uma visão ingênua da realidade que percebe tudo como natural e não percebe os agentes condicionantes que intencionalmente interferem na realidade, modificando-a, nos aproximamos dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que orienta para uma reflexão mais profunda da realidade e de seus fatores históricos, sociais, políticos e econômicos que interferem diretamente no processo educacional e na transformação da sociedade por meio da educação.

No sentido da *práxis* compreendemos a categoria indissolúvel entre a teoria e a prática, que ganha sentido nesse processo formativo por representar justamente essa relação de autonomia e dependência mútua. Nesse processo os conhecimentos teóricos

foram trabalhados e impulsionados em uma estreita relação com os conhecimentos oriundos da prática pedagógica e que foram histórica e socialmente acumulados pelos docentes, e do par indissociável teoria-prática emergiram novas perspectivas à atividade prática do professor, evidenciadas nos excertos extraídos das falas docentes.

Berbel (2012) afirma que para se chegar a consciência da *práxis* é preciso que o homem compreenda o seu papel na sociedade, no sentido de transformar a si e a sua realidade pela sua atividade prática, intencional e consciente, em um nível elevado do ponto de vista objetivo e científico. O trabalho empreendido durante o processo de formação continuada levou os professores a identificarem alguns aspectos essenciais para transformação de sua realidade, como: o desenvolvimento de uma prática pedagógica que leve em conta a observação e a reflexão dos resultados da aprendizagem, a necessidade de formação docente permanente pautada na concepção da reflexão-crítica, o necessário reconhecimento das especificidades dos alunos jovens e adultos como valorização dos saberes que esses alunos trazem para o contexto educacional, o planejamento como mecanismo de materialização da unidade teoria-prática e da oferta de uma educação realmente integrada. Depreende-se que essa tomada de consciência vai desenvolver nos alunos uma formação na vida e para a vida, e desta forma, transformar a realidade que foi observada e problematizada durante todo o processo formativo.

Sánchez Vázquez (1977) destaca que a *práxis* reflexiva refere-se a uma ação consciente entre o pensamento e ação para a transformação de si e do mundo. Nesse contexto, ao abordar o sentido da *práxis* em processos de formação de professores Berbel (2012) destaca a necessidade de “[...] trabalhar para a formação de uma consciência profissional reflexiva, crítica, informada e ao mesmo tempo, criativa. [...] Há uma grande distância entre o discurso e a prática, [...] entre o pensar e o agir profissional na educação”. Assim, inferimos que a partir do momento que o professor percebe que a sua prática não deve estar fundamentada apenas no repasse de todo conteúdo previsto, mas sobretudo no sentido humanizador de sua prática ele está buscando diminuir a distância entre o pensar e o agir profissional da educação, tomando uma ação consciente e intencional de transformação de sua prática para intervenção na realidade observada.

A avaliação do processo formativo nos conduz ao entendimento de que a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz é eficaz para a nossa proposta de formação continuada sobre a EPTNM da modalidade de EJA, visto que orienta um processo problematizado que parte da observação da realidade, e leva os participantes em um processo de identificação a se inserirem como participantes dessa mesma realidade estudada, problematizando-a, e empreendendo reflexões críticas que levarão a ampliação

do conhecimento sobre ela, de forma a intencionar ações de transformação, alcançando assim um nível de consciência da *práxis*.

O primeiro momento, de observação da realidade, seguido da identificação dos fatores determinantes para a eleição dos pontos-chave de estudo se traduz em uma manifestação do ponto de vista espontâneo e da consciência comum. A terceira etapa de teorização objetiva a superação do ponto de vista espontâneo por meio do desenvolvimento de pontos de vistas objetivos e científicos que irão se materializar nas hipóteses de solução para o problema. Entretanto a consciência da *práxis* só irá se manifestar na aplicação à realidade, na qual a indissociabilidade entre a teoria e a prática se manifestará por meio de ações que intencionalmente vão interferir ou modificar a realidade observada. E nesse aspecto demonstra “[...] a busca de uma relação de coerência entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação, que ao mesmo tempo é cultural, pedagógica, política e social.” (BERBEL, 2012, p. 81)

E nesse sentido, consideramos que as ações de transformação se materializaram por meio de propostas que relacionadas à questão instrumental do PROEJA, nelas estão intrínsecas à intencionalidade subjacente de imprimir um novo sentido à prática pedagógica desenvolvida na EPTNM na modalidade de EJA e nesse sentido, destacamos como proposta: a continuidade desse momento formativo a fim de tentar suprir as necessidades de formação dos docentes com relação a esse campo de conhecimento tão amplo e pouco explorado no IFAM; a formação de uma comissão para análise, revisão e reestruturação dos Projeto Pedagógico do Curso, a fim de imprimir como uma prática coletiva as hipóteses evidenciadas, tanto relacionadas às questões estruturais e de gestão, quanto às relacionadas à prática pedagógica, mas que exigem algumas mudanças na forma como se apresenta hoje o projeto do curso; a definição no calendário acadêmico das datas para a realização de reuniões de planejamento mensais com todos os professores que ministram aula no PROEJA, a fim de buscar a efetivação de um currículo integrado, seja por meio de temas geradores, ou por projetos; a aplicação, no início do ano letivo, de um questionário aos alunos ingressantes a fim de conhecer a realidade social e educacional desses sujeitos, e ainda, a aplicação, ao final de cada semestre, um questionário avaliativo do curso, para avaliar as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, bem como as questões externas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EPTNM NA MODALIDADE DE EJA NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ

A Formação continuada para professores da EPTNM na modalidade de EJA ainda é um desafio a ser vencido. Conforme evidenciado nesse estudo, poucas pesquisas foram desenvolvidas no sentido de propor processos formativos aos docentes que realmente dessem conta de responder às necessidades e especificidades impostas pela oferta. Nesse sentido, a proposta de uma formação continuada desenvolvida com os docentes e não para os docentes, na qual a valorização do saber e da experiência docente e o reconhecimento da realidade na qual se insere o contexto educativo são fatores determinantes para fazer emergir reflexões que intencionem mudanças na prática pedagógica docente que conduza aos fins e objetivos da educação.

As análises de outros estudos realizadas para esta pesquisa apontam como resultado frequente a ausência de uma formação específica que ensine os docentes atuantes nos cursos do PROEJA a ensinar e principalmente a desenvolver sua prática com os trabalhadores jovens e adultos estudantes do programa, evidenciando ainda : a) a existência de uma incoerência entre a finalidade para a qual esta modalidade foi criada e a sua prática cotidiana; resistência por parte dos docentes em determinados institutos federais em participar de iniciativas de ensino voltadas a jovens e adultos; c) desconhecimento do perfil e das características deste público específico; d) fragmentação e descontinuidade deste tipo de política educacional, e, em decorrência destes fatores mencionados, e) dificuldades de se garantir a permanência dos alunos nos cursos de PROEJA.

A EPTNM na modalidade de EJA e desenvolvida por meio do PROEJA, busca em sua materialização a integração do Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e nesse sentido, existem novos significados para a prática pedagógica, visto que ela se constitui por meio da integração da EPT com o EM no contexto da EJA, exigindo dos professores a apropriação das concepções que fundamentam cada uma dessas ofertas. De maneira sucinta, definimos como finalidade da EJA, segundos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCNEJA (BRASIL, 2000) o desenvolvimento do potencial e das habilidades do jovem e adulto por meio da confirmação dos saberes socialmente construídos e de sua qualificação técnica profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTNM

(BRASIL,2012), configuram como objetivo do EM uma formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, possibilitando ao educando autonomia em sua aprendizagem e na adaptação a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior. E não menos importante, constitui-se objetivo da EPT segundo essas mesmas diretrizes a formação integral, com a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, refletindo o direito do trabalhador ao conhecimento. Nessa perspectiva, o que tiramos em comum e que pode configurar-se como o sentido da integração entre as três modalidades é o trabalho a configuração na prática pedagógica do trabalho como princípio educativo com vistas a uma formação humana integral.

Nesse aspecto, ao abordar a questão da formação para os professores que atuam na EPTNM na modalidade de EJA, o Documento-base do PROEJA pressupõe que para a consolidação do PROEJA como política pública é necessária uma “[...] sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida”. Isso porque considera que os professores precisam estar inseridos na realidade da EJA, conhecendo seus direitos, especificidades, limitações e perspectivas a fim de dar respostas condizentes ao que se espera para o PROEJA, a formação integral do aluno: ampliação de sua escolaridade com profissionalização. (BRASIL, 2007, p. 37)

A nossa proposta de formação toma como base a formação continuada posta por Imbernón (2011) o qual afirma que o docente precisa ser sujeito da formação e não objeto da mesma, no sentido de possuírem uma epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico oriundos de sua experiência prática docente que exige um modelo formativo de resgate e reflexão desses conhecimentos, levando-o a olhar para si, no intuito de modificar-se. Nesse sentido, a formação continuada na perspectiva da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, nosso produto educacional é uma formação que objetiva contribuir com a prática pedagógica docente na EPTNM na modalidade de EJA por meio de uma reflexão-crítica sobre a realidade dos sujeitos do processo em diálogo com os diferentes saberes e especificidades da oferta, intencionando um novo sentido para a prática pedagógica, que tem como ponto de partida e de chegada a mesma realidade observada e problematizada.

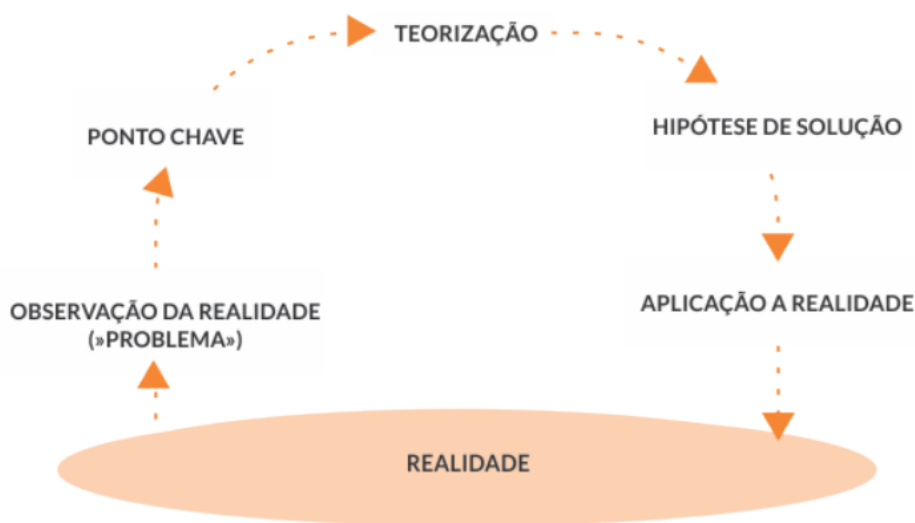
De acordo com Zeichner (2008) a reflexão implica o reconhecimento de que os docentes devem assumir uma função ativa em todos os processos que se relacionam com a sua prática pedagógica, desde à implantação de propostas à definição dos objetivos educacionais que conduzam à formação específica esperada. Nesse sentido, ao discutirmos uma prática pedagógica a partir da observação da realidade, intencionamos

que os docentes identifiquem quais aspectos de sua prática se relacionam com a efetivação da EPTNM na modalidade de EJA.

Partindo dos pressupostos apontados por Bordenave e Pereira (1977) que descrevem o Arco de Magueréz como uma possibilidade de rompimento com as práticas postas pela educação “bancária” por meio da educação “problematizadora” ou “libertadora”, a nossa proposta de formação tem como fundamentos: a apreensão do conhecimento por meio da transformação do objeto da aprendizagem; a valorização do diálogo e da aprendizagem concebida como resposta a um problema identificado; a transformação da realidade por meio da pesquisa; os docentes, que nesse caso são os alunos, com uma atuação ativa do aluno diante da realidade posta e da busca pelo conhecimento dessa realidade que levará a sua transformação.

Abaixo, representamos graficamente a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, sobre o qual se fundamentou nossa proposta de formação.

Figura 11 - Etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz

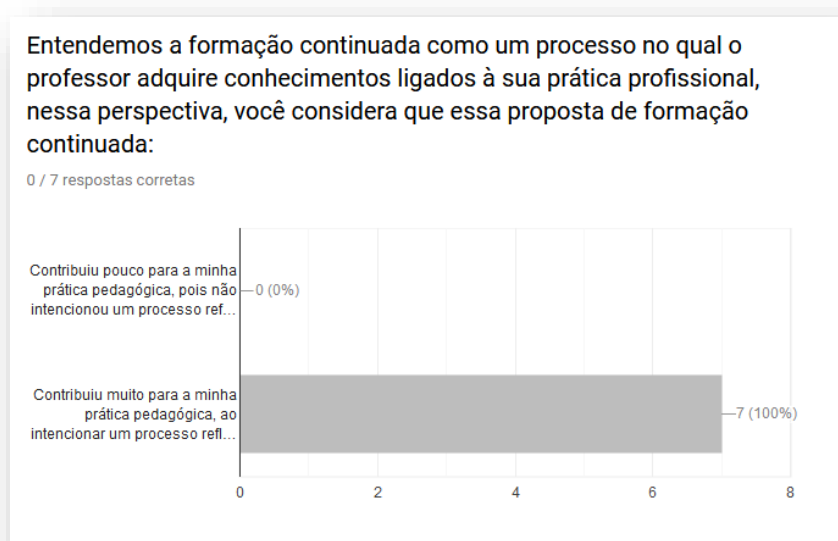


Fonte: Pereira (2003, p.1532).

A descrição detalhada do processo formativo que originou esse Produto Educacional foi realizada no capítulo sobre os caminhos da pesquisa, considerando que a pesquisa se deu durante a formação.

Em uma avaliação geral do processo formativo, os professores afirmaram que modelo proposto contribuiu para sua prática pedagógica, devido ao caráter reflexivo da proposta, conforme apresentado na figura abaixo, resultado das questões objetivas do “questionário de avaliação geral do processo formativo (apêndice 4):

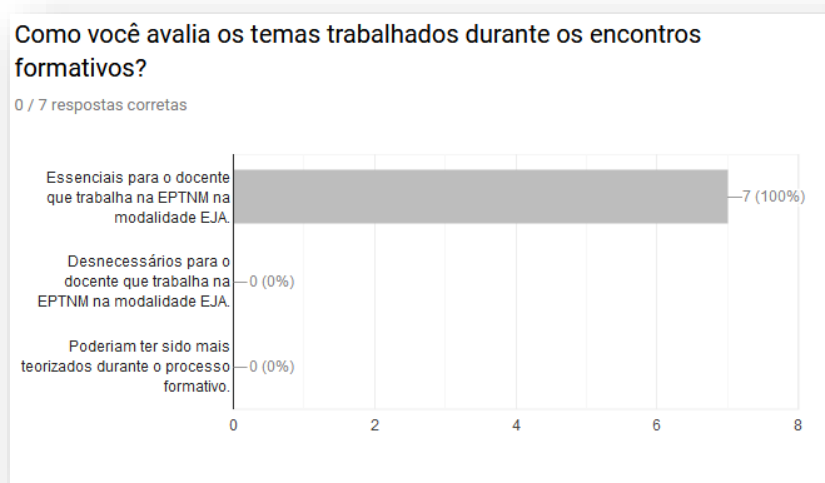
Figura 12 - Contribuições da formação para a prática pedagógica



Fonte: Extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

Sobre os temas trabalhados durante o desenvolvimento da formação continuada os docentes classificaram como essenciais para o seu trabalho na EPTNM na modalidade de EJA, conforme apresenta a figura abaixo:

Figura 13 - A abordagem das temáticas



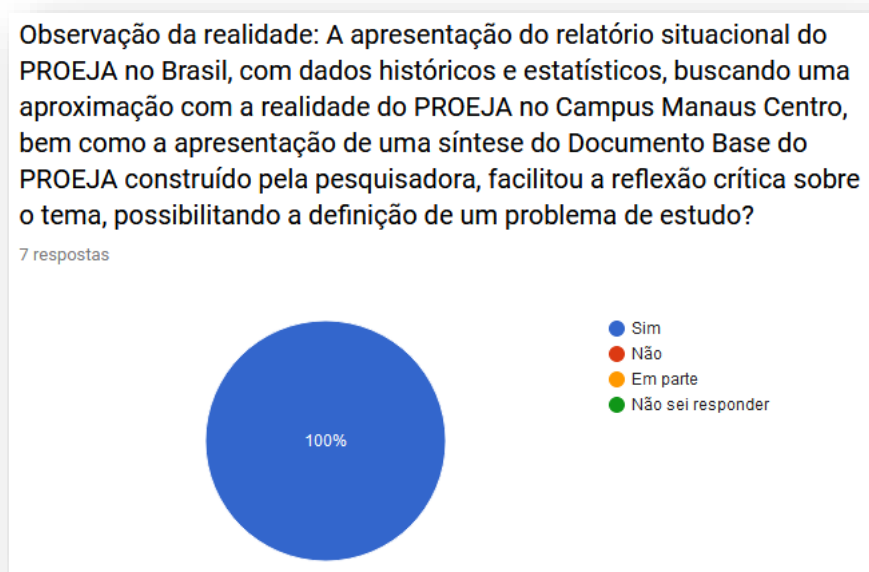
Fonte: Extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

Em uma avaliação de cada uma das etapas, apresentamos de forma sucinta o desenvolvimento das etapas e as considerações docentes sobre a efetividade do processo.

Fase 1 – Observação da Realidade – o objetivo dessa etapa foi levar os participantes da pesquisa a verem além da realidade aparente e por meio de um processo

crítico reflexivo que relacionava a sua prática aos aspectos situacionais observados, conseguimos eleger um problema de estudo.

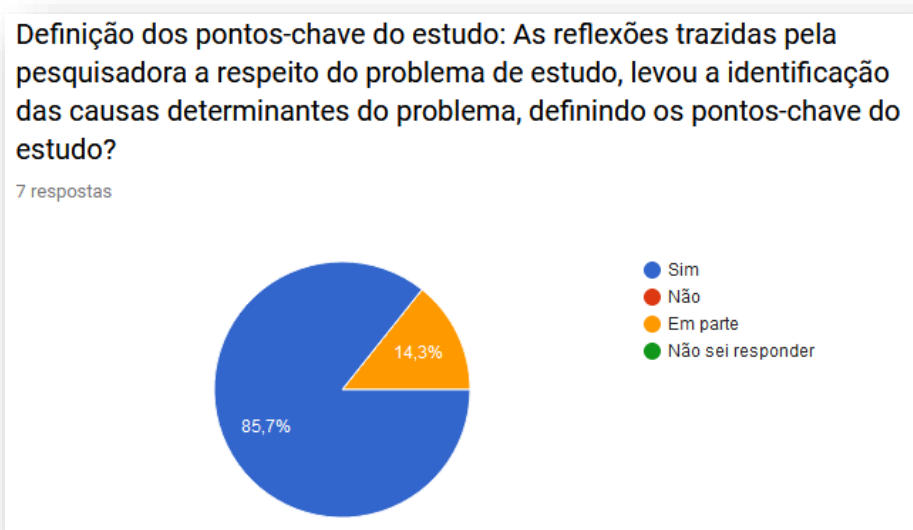
Figura 14 - Avaliação docente sobre a realidade apresentada na pesquisa



Fonte: Extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

Fase 2 – Pontos-Chave – Refletindo sobre o problema de estudo, buscamos destacar os fatores determinantes para o problema, os quais identificados e trabalhados propiciaram novas perspectivas com relação à prática pedagógica na EPTNM na modalidade de EJA, pois estimulou nos docentes um senso de investigação científica necessário para intervir positivamente no ambiente no qual eles estão inseridos.

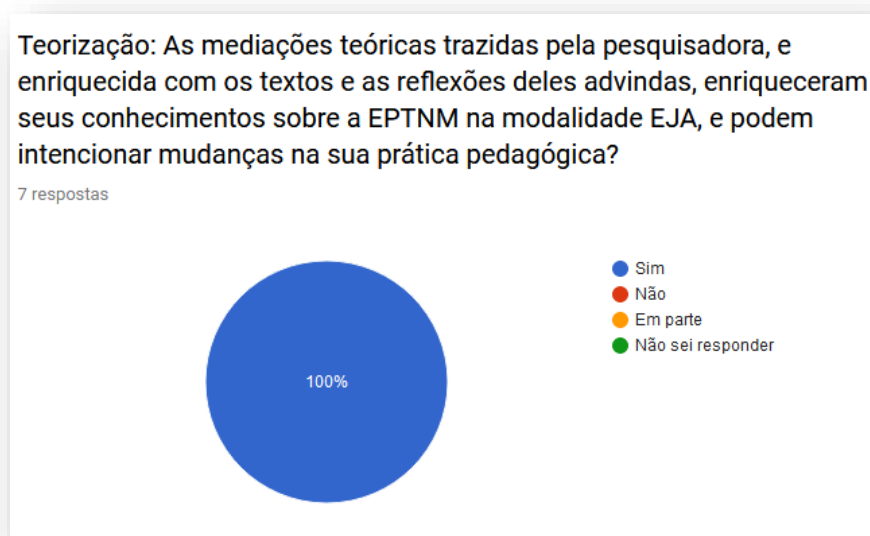
Figura 15 - Avaliação docente sobre os pontos-chave identificados.



Fonte: Extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

Fase 3 – Teorização – nessa etapa torna-se mais evidente a relação teoria e prática, considerando que buscamos uma aproximação teórica das questões suscitadas pelos pontos-chave. Nesse sentido, a teorização representou a apropriação pelos docentes dos objetivos, das concepções e dos princípios que orientam a oferta da EPTNM na modalidade de EJA. As teorias nessa fase ajudaram a contextualizar o recorte da realidade destacado (BERBEL, 2012).

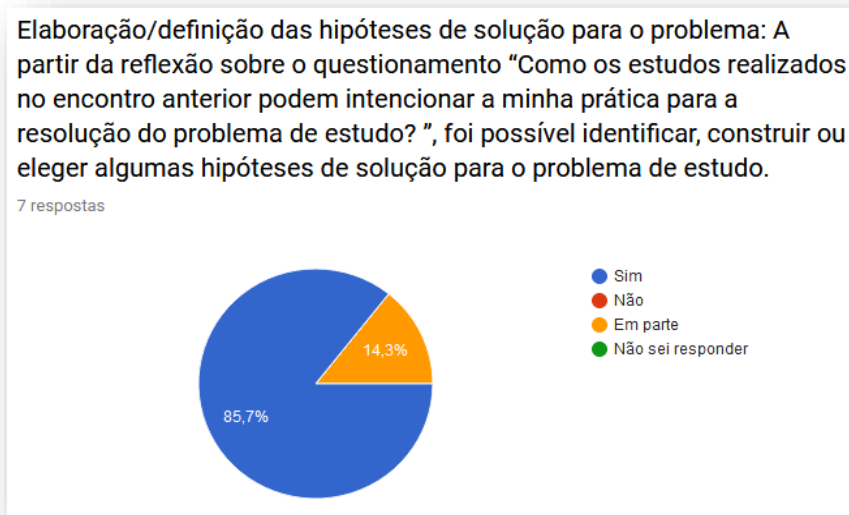
Figura 16 - Avaliação docente sobre o processo de teorização.



Fonte: Extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

Fase 4 - Hipóteses de Solução - nessa etapa buscamos propor soluções para a problemática de estudo, e nesse momento, como já descrito, as hipóteses convergiram mais para questões administrativas, entretanto após a retomada de alguns processos reflexivos sobre a prática pedagógica, conseguimos identificar hipóteses que relacionavam à realidade observada à prática pedagógica. A mediação foi essencial nesse processo, pois ajudou os participantes da pesquisa a se inserirem na parcela da realidade estudada, e por meio dessa imersão, pensar em possíveis soluções para problema identificado e problematizado.

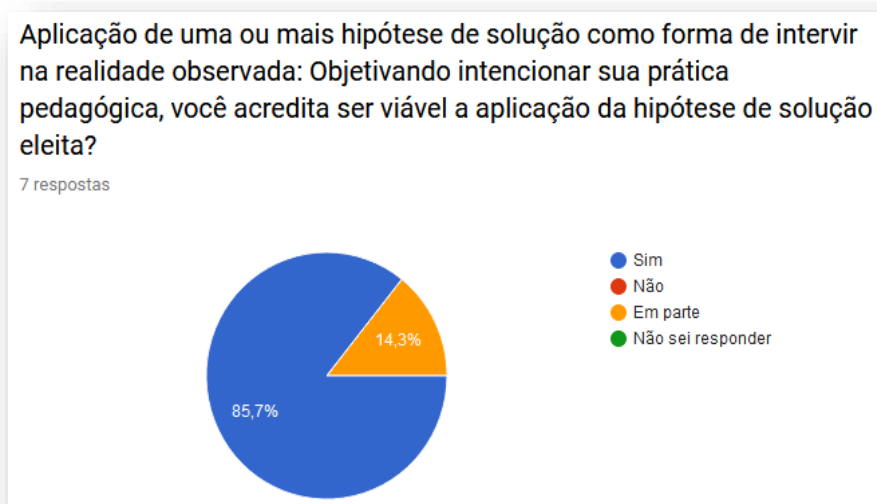
Figura 17 - Avaliação docente sobre a efetividade das hipóteses de solução ao problema de estudo.



Fonte: extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

Fase 5 – Aplicação – para esse momento, solicitamos aos docentes que relacionassem as hipóteses de solução à sua prática pedagógica, no sentido de levá-los a uma tomada de consciência sobre a necessidade de transformar a realidade observada por meio das hipóteses construídas coletivamente. Essa etapa se caracteriza por uma postura ativa e participativa na construção de saberes e nesse trabalho específico ajudou na formação da consciência da práxis, mobilizando a capacidade de intervir positivamente na realidade observada por meio das etapas propostas pela metodologia da problematização com o Arco de Magueréz (BERBEL, 2012).

Figura 18 - Avaliação docente sobre a possibilidade de intervenção na realidade.

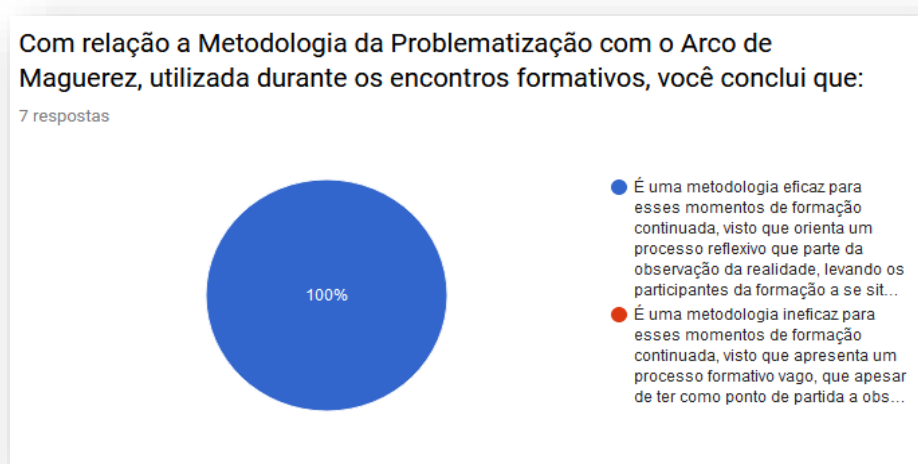


Fonte: extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

Tendo como referência a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como o caminho de ensino e pesquisa proposto por Berbel (2012), entendemos que o desenvolvimento das cinco etapas propostas pelo arco possibilitou o alcance dos objetivos postos para a formação, tendo exigido dos participantes uma dinâmica de ação-reflexão-ação, em uma ação intencional transformadora da realidade, observada como ponto de partida e de chegada do estudo.

Nesse contexto, o nosso produto educacional materializado por meio de uma proposta de formação continuada propõe-se a estabelecer relação entre as concepções e princípios da EPTNM na modalidade de EJA e a prática pedagógica docente, e assim desenvolver espaços mais dialógicos e reflexivos no contexto escolar, considerando que para saber o que ensinar e por que ensinar, o docente deve considerar o porquê do ensinar. E nesse sentido, em avaliação geral sobre a eficácia da metodologia proposta para processos de formação continuada docente, os docentes, conforme já explicitado no último tópico das análises dos resultados consideraram que essa modalidade de formação deve ser uma prática contínua com os docentes, visto que a discussão sobre os problemas que interferem diretamente na escola, nos processos de ensino e aprendizagem, no acesso, permanência e êxito dos alunos, e a busca, por meio de problematizações, e não de imposições, de soluções que transformem a realidade é uma ação necessária para a educação, conforme nos apresenta a figura abaixo.

Figura 19 - Avaliação final sobre a metodologia proposta.



Fonte: extraído do *GoogleForms* - questionário de avaliação geral do processo formativo, 2019.

O professor na educação profissional e tecnológica precisa entender que sua prática deve estar vinculada à finalidade da EPTNM, de “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania”, tendo foco na formação humana integral, e não o repasse de conteúdos de forma fragmentada ou tecnicista, dada a especificidade da formação do professor. Tendo definido o objetivo da educação, no caso em estudo, da EPTNM na modalidade de EJA, o professor deve refletir sobre de que forma a sua prática pedagógica pode conduzir ao alcance desse objetivo. Saviani (1991, p. 52) aponta que “[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios que dispomos para agir sobre ela”.

CONCLUSÃO

Propomo-nos, por meio deste estudo analisar como as mediações teóricas sobre a EPTNM na modalidade EJA, durante um processo de formação continuada desenvolvido por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, possibilitam ao professor perceber-se como sujeito ativo do processo, intencionando sua prática pedagógica. Tomamos como ponto de partida a observação da realidade evidenciada por um relatório situacional da EPTNM na modalidade EJA no Brasil, em aproximação com dados do PROEJA no campus pesquisado e a realidade vivenciada pelos docentes em sua prática pedagógica diária.

Nesse sentido conseguimos imergir os docentes na realidade apresentada, e por meio de questionamentos sobre o PROEJA, sobre sua prática pedagógica e sobre as principais dificuldades e facilidades para a consolidação do programa no campus pesquisado, os docentes refletiram sobre a intencionalidade da oferta a um público anteriormente marginalizado do sistema educacional; a importância dessa forma de escolarização para os sujeitos alunos; a necessidade de utilização de metodologias diferenciadas para que os estudantes aprendam de forma significativa dada as especificidades dos alunos jovens e adultos, bem como a necessidade de respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, evitando exigências que restrinjam o desenvolvimento dos alunos e de planejar as aulas adequando os conteúdos de acordo com as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Essas reflexões conduziram a um processo de teorização que buscou responder às seguintes questões: O que é a EPTNM na modalidade EJA, quais fundamentos, concepções e princípios fundamentam essa proposta? Quem são os sujeitos destinatários dessa oferta, que saberes possuem, quais suas necessidades de aprendizagem e como podem ser supridas, considerando a prática pedagógica? Como poderia ser pensado um curso que atendesse aos aspectos observados nessa modalidade de oferta?

Desse modo, em resposta ao primeiro questionamento, concluímos que os conhecimentos docentes sobre a EPTNM na modalidade de EJA se refere ao conhecimento da experiência prática de trabalhar nessa modalidade de ensino. Dos professores participantes da pesquisa, apenas 01 (um) fez a especialização em PROEJA ofertada em 2009 pelo Ministério da Educação, os demais, apesar de a grande maioria trabalhar há mais de 10 anos no PROEJA, participaram apenas de ações descontínuas de formação, com exposição sem diálogo de uma ou outra experiência exitosa, mas sem o

desenvolvimento de um trabalho contínuo com os docentes sobre o PROEJA e a construção efetiva de uma proposta que dê resposta aos desafios postos pela modalidade.

Com relação ao segundo questionamento, os docentes apontaram a necessária relação entre as concepções e princípios que fundamentam a oferta do PROEJA e suas práticas pedagógicas. Ou seja, o conhecimento das concepções e princípios do PROEJA, aponta para a redefinição do papel dos professores nos processos de ensino e aprendizagem ao revelar o sentido de uma prática pedagógica alicerçada em conhecimentos teóricos que se manifestam na prática docente, saber o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar são os maiores desafios apontados.

O PROEJA se configura por meio da integração da EPT, do EM e da EJA. Esses campos ou modalidade de ensino apresentam características e finalidades próprias, que ao mesmo tempo que as distingue, apresentam as possibilidades de sua integração, como a afirmação dos alunos como sujeito de direitos, a necessidade de uma formação que conduza ao desenvolvimento pleno, a possibilidade de continuidade do processo formativo e da inserção do mundo trabalho. Nesse sentido, constitui-se como finalidade do PROEJA a ampliação da escolaridade com profissionalização.

A EJA é uma modalidade de educação com especificidades próprias, que exige o reconhecimento de direitos dos alunos jovens e adultos e que demandam conhecimentos sobre suas necessidades, dificuldades e facilidades de aprendizagens, considerando o saber socialmente construído por esses sujeitos que desafiam continuamente os docentes em suas práticas pedagógicas. A EPT busca integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, como construções sociais, histórico-culturais e políticas, objetivando uma formação que supere a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. O EM objetiva uma formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, e como última etapa da educação básica, se fundamenta na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e busca consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitar o prosseguimento de estudos.

Nesse contexto, foi possível apontar sugestões que, se aprimoradas, podem dar conta de responder ao terceiro questionamento posto, que se refere a um curso pensado para atender às especificidades dos sujeitos jovens e adultos, que, na visão dos docentes participantes da pesquisa, deve partir de um conhecimento prévio sobre os alunos, buscando imprimir nas práticas pedagógicas ações que se relacionem à realidade identificada e nesse sentido impulsionar a construção de um PPC que realmente reflita a identidade desses sujeitos. Além disso, pensando no aspecto da formação humana

integral, os docentes perceberam que o eixo integrador da matriz curricular deve ser o trabalho, e além de trabalhar no sentido de afirmação desse direito por meio da educação, propuseram a reconfiguração da matriz curricular que deve abordar no primeiro momento as dificuldades iniciais dos alunos com relação à leitura, à escrita e às operações básicas de matemática, e posterior a isso, propiciar certificações intermediárias voltadas ao curso técnico cursado, possibilitando sua inserção sociolaboral.

Em um vínculo mais aproximado à prática pedagógica, os docentes perceberam à necessidade, já apontada pelo documento-base (BRASIL, 2007) de realização de reuniões mensais de planejamento, bem como a sistematização de processos contínuos de formação continuada que discutam aspectos relacionados à EPTNM na modalidade de EJA, sendo necessária nesse aspecto, a organização sistêmica dos docentes vinculados ao curso, com maior tempo dedicado à oferta.

Nesse contexto, constatou-se que a reflexão sobre a prática pedagógica docente, a partir de mediações teóricas realizadas durante o processo de formação continuada proposto e fundamentado na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, reorientou o processo para o desenvolvimento da *práxis*, aqui entendida como atividade transformadora da realidade que orienta para uma visão crítica dialética da realidade, o que significou, deixar de ver a realidade a partir do senso comum, para buscar identificar os agentes condicionantes que intencionalmente interferem na realidade, modificando-a.

Nessa perspectiva emergiram três aspectos que em nossa concepção revelam a intencionalidade de mudanças na prática pedagógica docente: o primeiro diz respeito aos conhecimentos que os docentes possuem sobre essa forma de ensino, seu processo de implantação e sua gestão, explicitando, de alguma forma, como essas questões impactam a prática pedagógica; o segundo aspecto diz respeito a forma com os objetivos, as concepções e os princípios que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade EJA se relacionam com o trabalho docente e promovem mudanças sobre sua prática; e o terceiro aspecto evidenciou o significado da formação continuada desenvolvida por meio da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez para a prática pedagógica docente.

Sobre o primeiro aspecto, como já apontado acima, apesar do reconhecimento do PROEJA, como um projeto de resgate social cidadania, com a possibilidade de elevação da escolaridade com profissionalização e do entendimento de uma formação que conduza ao seu pleno desenvolvimento enquanto cidadão, apenas esse reconhecimento não trará a efetividade da oferta. Sem a participação ativa dos docentes em todo os processos que envolvem a implementação do curso, a fim de que se reconheçam como parte integrante

e fundamental da proposta, as suas práticas continuarão desvinculadas das concepções e princípios que fundamentam a EPTNM na modalidade de EJA, que tem “[...] como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas”. (BRASIL, 2007, p. 12)

O segundo aspecto evidencia a prática pedagógica em relação à finalidade do PROEJA: “[...] universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas [...] ”, e nesse sentido evidencia a necessidade do reconhecimento dos direitos dos alunos jovens e adultos à educação, ao trabalho, à cidadania, em um processo de valorização de suas capacidades cognitivas com base na sua identidade enquanto sujeito social e ativo, em detrimento da exaltação de suas dificuldades oriundas de processos escolares descontínuos e excludentes. Cabendo ao professor, no exercício de sua prática, mediar processos educativos que conduzam à formação humana integral, buscando a interlocução entre os saberes socialmente construídos e os saberes sistematizados pela escola. (BRASIL, 2007, p. 12)

O terceiro aspecto evidencia de forma mais direta a formação continuada como um caminho para a *práxis*, à medida que a passagem pelas etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez conduziu a um exercício crítico reflexivo que possibilitou aos docentes um outro olhar sobre o PROEJA. Um olhar que não apenas vê, mas percebe os fatores determinantes para a realidade posta, e nesse sentido, analisa de que forma essa percepção poderá impulsionar processos de mudanças.

Ressaltamos, por fim, que a metodologia utilizada se mostrou eficiente para o objetivo posto pela pesquisa e possibilitou a criação, em um processo de formação continuada, de um espaço para vivências práticas reflexivas em contextos coletivos e participativos, no sentido de levar os docentes a perceberem como se organiza o processo e dessa forma intencionar a sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez levou ao alcance dos objetivos postos para este estudo, visto que orientou processos reflexivos que partiram da observação da realidade, e levaram os participantes a um processo de identificação e inserção na mesma realidade estudada, de forma a intencionar ações de transformação, alcançando assim um nível de consciência da *práxis*, conforme apontado por Berbel (2012).

Sánchez Vázquez (1977) destacam que a *práxis* reflexiva se refere a uma ação consciente entre o pensamento e ação para a transformação de si e do mundo. E apesar dessa pesquisa não dar conta de representar a transformação da realidade observada,

afirmamos que o trabalho com os conhecimentos por meio da etapa da teorização e os processos de discussão e reflexão de todas as etapas, possibilitaram a construção de novas perspectivas e concepções sobre a prática pedagógica docente e intencionaram uma transformação da prática pedagógica hoje desenvolvida com os alunos, no sentido de diminuir a distância entre o pensar e o agir profissional da educação, tomando uma ação consciente e intencional de transformação de sua prática para intervenção na realidade observada.

Destarte, esperamos com essa pesquisa ampliar o campo de discussão sobre a EPTNM na modalidade de EJA no sentido de provocar reflexões sobre a necessidade de estreitamento da relação entre as práticas pedagógicas e as concepções e princípios que orientam a oferta, com vista a sua materialização em uma proposta de ensino que dê respostas satisfatórias aos alunos jovens e adultos que dela necessitam. Nesse sentido, apontamos a necessidade de continuidade desse trabalho de análise, por meio da imersão do (a) pesquisador (a) no contexto de atuação docente, a fim de perceber as ações de transformações oriundas dos processos reflexivos provocados durante a formação, e comprovar ou não se o que está sendo dito, está sendo vivido pelos docentes em sua prática profissional na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ARAUJO, R.M.L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, ano 2015, n, 38, p.61-80. D.O.I: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>
- ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50.
- BANDEIRA, H.M.M. Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração: a que provém este livro? In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina (PI): EDUFPI, 2016.
- BARBOSA, M.N. **PROEJA como espaço de formação docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, N. A. N. O exercício da práxis por meio da Metodologia da Problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.
- BERBEL, N. A. N.: A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, p.139-154, 1998.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma reflexão teórico- epistemológica**. Ebook Kindle. Londrina: EDUEL, 2012.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina (PR): EDUEL, 1999.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 103-120, 2012.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.17, n.especial, p.7-17, 1996.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, ed. esp., p. 9-19, out. 1995.

BERBEL, N. A. N. (Coord). **Avaliação da aprendizagem**: uma investigação com experiências positivas em cursos de licenciaturas através da metodologia da problematização. Londrina: UEL, 2001.

BERBEL, N. A. N. **Conhecer e intervir: o desafio da metodologia da problematização**. Londrina (PR), Editora UEL, 2001.

BERBEL, N. A. N. et al. (Coord.). **Avaliação no ensino superior: significado e consequências**. Londrina (PR): UEL, 2001.

BERBEL, N. A. N.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p.264-287, 2011.

BIE – Buck Institute for Education. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio**. Tradução Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction for to theory and methods**. Boston: Ally and Bacon, Ed. Pearson, 2006.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4.ed, São Paulo (SP), Petrópolis: Vozes, 1989.

BORDENAVE, J. E. D. **Alguns fatores pedagógicos**. In: **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos**. CADRHU (SANTANA, J.P. CASTRO, J. L, org.), p. 261-268, Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde, Editora da UFRN: Natal, 1999. Disponível em: <https://vdocuments.site/bordenave-alguns-fatores-pedagogicos.html> Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Brasil, 2008.

BRASIL. **Decreto N. 5.840, de 13 de julho 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: BRASIL, 2006.

BRASIL. **Resolução nº06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: BRASIL, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99, de 05 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 06 de outubro de 1999. Seção 1, p.90.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: BRASIL, 1996.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 01, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CEB/CNE, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: BRASIL, 2001.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2208/97, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: BRASIL, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: BRASIL, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 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: BRASIL, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base.** Brasília: BRASIL, 2007.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes.** Brasília. DF: MEC/SETEC, 2008.

BRASIL. **Uma nova proposta de educação profissional tecnológica: concepções e diretrizes dos institutos federais.** Brasília. DF: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: BRASIL, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: BRASIL, 2017.

CEZÁRIO, A.L.; MOREIRA, E.V. O fazer pedagógico, o método e a metodologia no contexto da sociedade globalizada e neoliberalizada. In: SILVA, J.; MOREIRA, E.V.; LIMA, O.G. (Orgs). **O fazer pedagógico, o método e a metodologia no contexto da sociedade globalizada e neoliberalizada.** Manaus (AM): Editora Nilton Lins, 2006.

CHARLOT, B. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre, RGS: Artmed, 2008

CIAVATTA, M. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p.1-20, 2005. D.O.I: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com o saber dos professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

CORRÊA, Solange Maria Vinagre. **Conhecimento químico e princípios agroecológicos na formação de jovens e adultos agricultores do curso técnico em Agropecuária do IFPA – Campus Castanhal**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CORTES, L. F.; PADOIN, S. M. de M.; BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização e Pesquisa Convergente Assistencial: proposta de práxis em pesquisa. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2018;71(2):440-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0362>.

COSTA, R. C. O PROEJA para além da retórica: um estudo de caso sobre sua implantação no Campus Charqueadas: IF SUL-RIO-GRANDENSE. In: SANTOS, Simone Valdete dos (org.). **Estudo sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Editora Universitária – EFPEL, 2010.

COSTA, Bruno Silva. **Influência da formação pedagógica na prática docente de EPT**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional). Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2013.

COSTA, N.M.V. **A qualificação profissional e a elevação da escolaridade nos cursos do PROEJA FIC, em Turucuí – PA**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2014.

COSTA, R M. **Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos institutos federais de educação em Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FERNANDES, C.M.B. Interrogantes do ato de conhecer: uma perspectiva interdisciplinar. **Diálogo Educ.**, v.7, n.22, p.101-114, set/dez. 2007.

FERREIRA, N.S.C. (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, C.M. F.; A.M. F.; NASCIMENTO, J.M. do. Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência. **RECEI**, v.3, n.7, p.78-85, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M.H.S. (Org). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed.rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Revista Perspectiva**, v. 34, n. 3, p. 948-973, 2016.

GHEDIN, E.; GONZAGA, A.M.; BORGES, H. da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro (RJ): Ed. Memvavmem, p. 170-180, 2006.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, M.A.de O. O programa mais educação: uma proposta burguesa de formação integral. **Revista EDUCA**, v. 5, n.10, p.131-148, jan/abr.2018.

IMBERNÓN, F.; **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Ed. 9. Editora Cortez, São Paulo (SP), ISBN: 9788524916304, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2016**. Brasília: IBGE, 2017.

IBIAPINA, I.M.L.de M. Produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina (PI): EDUFPI, 2016.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na forma integrada na modalidade EJA-PROEJA**. Manaus: IFAM, 2016.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Resolução nº 64 – CONSUP/IFAM, de 24 de novembro de 2017**. Manaus: IFAM, 2017.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Resolução nº 94 – CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015**. Que altera o inteiro teor da Resolução nº 28 – CONSUP/IFAM, de 22 de agosto de 2012, que trata do regulamento da Organização Didático-Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Manaus: IFAM, 2015.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1993.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVOURA, T.N.; MARTINS, L.M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, v.21, n.62, p.531-541, 2017. D.O.I: 10.1590/1807-57622016.0917

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: CONGRESSO 239 BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora Vieira/UCG, 2006.

LIMA, O.G.; MOREIRA, E.V.; SILVA, J.G. **O Fazer pedagógico: entre o método e a metodologia**. Manaus (AM): Editora Nilton Lins, p.208. 2006.

LIMEIRA, A.C.S. **Artesãos profissionais: relações entre os saberes da cultura artesanal e os saberes tecnológicos nas histórias de vida de egressas do Curso Técnico de Artesanato/PROEJA do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Alagoas – IFAL**.

Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOUREIRO, C.F.B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M.F.C.; NOVICKI, V. Teoria marxista e educação ambiental. **Caderno do CEDES**, v.29, n.7, p.81-97, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas - Temas Básicos de Educação e Ensino**. 10. ed. Editora E.P.U., São Paulo (SP), 2007.

MARTINS, L.M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G. (Orgs). **Pedagogia histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Roseli de Souza; MARTINS, Guilherme Henrique. Reflexões acerca das tendências pedagógicas liberais e progressistas e sua fundamentação para o proeja. **Momento**, Rio Grande (RJ), v. 21, n.1, p. 99-111, 2012.

MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; DIAS, M. G.; **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Ed. 1, Editora ABDR, Porto Alegre (RS), p.370, 2016.

MARTINS L.M. Contribuições da pedagogia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, n.52, p.286-300, set. 2013.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias Ativas De Ensino/Aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso De Enfermagem. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.473-486, 2016. D.O.I: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde**, v.17, n.,3, p.621-626, 2012.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOURA, D. H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim Salto para o Futuro**. Brasília: MEC, n. 16, p. 3-23, set. 2006.

MOURA, D.H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites na construção do novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v.31, n.112. p.875-894, 2010.

MOURA, D.H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.1, p.23-38, 2008.

MOURA, D.H.; HENRIQUE, A.L.S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos**, ano 28, v.2, p.114-129, 2012. D.O.I: <https://doi.org/10.15628/holos.2012.914>

MUNHOZ, A. S. **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NASCIMENTO, L., COSTA, M. G; GHEDIN, E. A prática pedagógica histórico-crítica e seu olhar sobre a dimensão política da educação. In: GHEDIN, E.; GONZAGA, A. M.;

BORGES, H. S. (Orgs). **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006, p. 170-187.

OLIVEIRA, M.C.R.de; SALAZAR, D.M. Experimentação didática no ensino de química numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Anais...* Águas de Lindóia (SP), 10 a 14 de novembro de 2013. ENPEC: São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, T.B.de; CALDEIRA, A.M. A. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) para o ensino da educação ambiental na formação de professores de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v.1, n.1, p.1-17, 2018.

PINTO, P.A. **Sete lições sobre educação de adultos**. Cortez, 10.ed. 1997.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C.de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo. Paraná, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RICHARDSON, R.J.; **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo (SP), Ed. Atlas. 2014.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES. R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v.15 n.3 p. 600-610, jul./set. 2009

SANTOS, E.O.; CARVALHO, F.S.P.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD – Educ Tem Digit**, v.18, n.2, p.23-42, 2016. D.O.I: <http://dx.doi.org/10/20396/etd.v18i1.8640749>

SANTOS, M.S.F. **De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro.Posições**. v.30. p.1-19, 2019.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Editora: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In: Ferretti, Celso J. et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e ciência**. (Coleção Memórias da Educação), Autores Associados: Campinas, 2008. Disponível em:

<http://www.ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepeduc/pubs/gpd-pub001.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE MARX E ENGELS. **Anais...** Unicamp, Campinas, julho de 2012. UNICAMP(SP), 2012. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/70.pdf. Acessado em 25 de novembro de 2019.

SERRANO, P.J. A educação como um supra-direito: o direito dos consagrados na Constituição Federal Brasileira. **Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado**, v.1, n.2, p.4-28, 2014.

SETTE-DE-SOUZA, P. H.; SILVA, A. C. B. Avaliações múltiplas para o aprendizado contínuo: relato de experiência. **Revista da ABENO**, v.16, n.4, p.79-84, 2016.

SILVA, R.C.C. Educação popular e práxis: a ação política e educativa dos trabalhadores e das trabalhadoras do MST. In: ROSAS, A. da Silva; NETO, J.F. de Melo (orgs.). **Educação popular enunciados teóricos**. Editora UFPB, 2008.

SILVA, C. J. R.; SILVA, V. C. N. Apresentação – SETEC/MEC. In: SANTOS, S. V. (org.). **Estudo sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Editora Universitária – EFPEL, 2010.

SILVA, R.; MARQUES, A. D.; DONADEL, M.V. S. Inclusão digital e direitos humanos: desafio à educação contemporânea. In: II EDUCOM Sul, Educomunicação e Direitos Humanos. **Anais...** Ijuí, 27 e 28 de junho de 2013.

SILVA, S.C.; OLIVEIRA, S.S.B. **Os caminhos tortuosos do PROEJA nos campi da cidade de Manaus**. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo De Aplicação Da Técnica Para Análise De Dados Qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v.17. n. 1, p.1-14, 2015.

SOARES, S. S. **Compreensões sobre formação docente no âmbito do PROEJA: do discurso estratégico ao discurso comunicativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUSA, V. Pesquisa-ação: possibilidade formativa no contexto da matemática com professores dos anos iniciais. In: IBIAPINA, I.M.L.M.; BANDEIRA, H.U.M.; ARAÚJO, F.A.M. (orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**, 2016, p.353-368.

SOUZA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (APB): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista Holos**, ano 31, v.5, p.182-200, 2015.

STRYHALSKI, P.M.; GESSER, V.; FISCHER, G.M. Trabalho e empregabilidade na educação profissional: reflexões a partir do materialismo histórico. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.11, n.1, p.23-40, 2016. D.O.I: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p23-40>

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. Editora Cortez, São Paulo (SP), 18a.Ed. 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**. n. 83, p.1-18, abril de 1992.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENTURA, P. C. S. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educ. Technol.**, v.7, n.1, p.36-41, 2002.

VITORETTE, J.M.B. **A não consolidação do PROEJA como política pública de estado**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

WERNER, K.S.C; BECKER, F. Ensino de matemática e concepção epistemológica – práticas docentes no PROEJA. In: ZORZI, F.; PEIXOTO, J. P. (orgs.). **Refletindo sobre o PROEJA**: produções de Bento Gonçalves. Pelotas: Editora Universitária – EFPEL, 2010.

WESTPHAL, F.P.S. Direitos humanos na educação, um pilar para o exercício da cidadania e a concretização da dignidade humana. **Direitos Fundamentais e Democracia**, v.5, n.1, p.1-10, 2009.

ZAN, R. A.; FARIAS, C. C.; BRONDANI, F. M. M.; BARBOSA, N. V.; MENEGUETTI, D. U. O. Ensino interdisciplinar da educação ambiental nas disciplinas de Biologia e Química do Ensino Médio: uma proposta para as escolas públicas do município de Ariquemes, Rondônia, Brasil. **Remoa**, v.7, n.7, p.1630-1645, 2012. D.O.I: <http://dx.doi.org/10.5902/223613085226>.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 535. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

CAMINHO PARA PRÁXIS

Formação continuada para professores da PTNM na modalidade de EJA na perspectiva da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez

PRAXIS WAY

Teacher's Based Instructional continuity from EPTNM (EJA modality)
Problematization Methodology with Maguerez' Arch approach



TAYNA BENTO DE SOUZA DUARTE
ANA CLÁUDIA RIBEIRO DE SOUZA

Autoras

Tayna Bento de Souza Duarte

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Capa e diagramação

Michelle Costa e Lima

Capa, imagens e ilustrações

Criadas com recursos do Freepik.com

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D812c Duarte, Tayna Bento de Souza.

Camínhos para a práxis: formação continuada para professores da EPTNM na modalidade de EJA na perspectiva da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez = Praxis way: teacher's based instructional continuity from EPTNM (EJA modality) problematization methodology with Maguerez Arch approach. / Tayna Bento de Souza Duarte, Ana Cláudia Ribeiro de Souza. – Manaus, 2019. 66 p. : il. color.

Produto Educacional da Dissertação – Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2019.

1. Educação profissional. 2. Educação de jovens e adultos - EJA. 3. Práticas pedagógicas. I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 378.013

CAMINHO PARA PRÁXIS

Formação continuada para professores da EPTNM na modalidade de EJA na perspectiva da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez

PRAXIS WAY

Teacher's Based Instructional continuity from EPTNM (EJA modality)
Problematization Methodology with Maguerez' Arch approach



TAYNA BENTO DE SOUZA DUARTE
ANA CLÁUDIA RIBEIRO DE SOUZA

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Origem do produto: Trabalho de dissertação “Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente”.

Área de Conhecimento: Ensino

Público alvo: Profissionais da educação

Categoria deste produto: Formação Continuada

Finalidade: Contribuir com a prática pedagógica docente na EPTNM na modalidade de EJA por meio da reflexão e do diálogo com os diferentes saberes e especificidades dessa oferta, intencionando, dessa forma, um novo sentido para a prática pedagógica. Registro do Produto/Ano: Biblioteca Paulo Sarmento do IFAM-Campus Manaus Centro, 2019.

Avaliação do Produto: 07 (sete) professores de uma instituição de ensino que oferta Educação Profissional e Tecnológica, e 3 (três) professores que compuseram a Banca de Defesa da Dissertação.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação: Em formato digital.

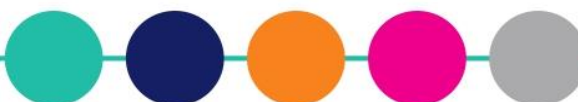
Instituições envolvidas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

URL: <http://www2.ifam.edu.br/profept>

Idioma: Português

Cidade: Manaus

País: Brasil





RESUMO

A Formação continuada para professores da EPTNM na modalidade de EJA na perspectiva da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz é um produto educacional desenvolvido para a pesquisa “Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente”. A formação objetiva contribuir com a prática pedagógica docente na EPTNM na modalidade de EJA por meio da reflexão e do diálogo com os diferentes saberes e especificidades da oferta, intencionando um novo sentido para a prática pedagógica. Busca estabelecer relação entre as concepções e princípios da EPTNM na modalidade de EJA, desenvolvida no PROEJA e a prática docente, por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, no sentido de implementar um processo formativo como um espaço para vivências práticas crítico-reflexivas em um contexto coletivo e participativo.



ABSTRACT

This Research aims to present the continuous training teachers program of EPTNM (Technological High School Education Program), an EJA (Youth and Adult Teachings) study program undertaken, based on an educational product. This product was developed with the Arch of Maguerez approach, with problematization teaching methodology, as the main result of a previous research, "Teachers Based Instructional continuity from EPTNM (EJA modality) Problematization Methodology with Arch of Maguerez approach". The teachers training program aims to raise the educational know-how in EPTNM (EJA), by creating productive deliberation experience and knowledge exchanges, for different teachers abilities according to the courses expertises proposal. This perspective searches to provide new standards for the educational know-how, by connecting conceptions and principles from EPTNM (EJA Program) and the teachers backgrounds. Still at this context, the educational product scenarios represents the core of the Arch of Maguerez approach, implementing formative procedures on a live experience environment, with a unified and collaborative ambience.

SUMÁRIO



- 06**
Apresentação
- 09**
1. Entendendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (EJA)
- 16**
2. Desenvolvendo uma prática pedagógica em um contexto tão diverso
- 22**
3. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e o exercício da práxis.
- 28**
4. A nossa proposta de formação.
- 52**
Algumas considerações para o formador.
- 53**
Referências
- 56**
Apêndices



APRESENTAÇÃO

Caro(a) educador(a),

Esta formação continuada para educadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA é um produto educacional desenvolvido para uma pesquisa do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). A EPTNM na modalidade de EJA é desenvolvida por meio do PROEJA, busca em sua materialização a integração do Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e nesse sentido, existe novos significados para a prática pedagógica.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, tem como objetivo a ampliação da escolaridade com profissionalização, e para isso, os (as) educadores (as) precisam desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a formação humana integral dos alunos, tendo como fundamento de sua prática o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como prática pedagógica, e a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e a vivência da prática profissional.

Por entendermos a formação continuada como um processo no qual o professor reflete criticamente sobre a sua prática, para intencionalmente modificá-la e nesse sentido precisa partir de situações identificadas em seu contexto profissional, apresentamos um modelo de formação continuada por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que busca um novo sentido para a prática pedagógica, pois parte de uma situação observada e, posteriormente, problematizada pelos próprios docentes, os quais dialogando com as concepções e princípios que fundamentam a oferta da EPTNM na modalidade de EJA irão imprimir um novo sentido para sua práxis.

Tomamos como referência a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como o caminho de ensino e pesquisa proposto por Berbel (2012) por entendermos que o desenvolvimento das cinco etapas



propostas pelo arco nos levará ao objetivo da nossa formação, por exigir dos participantes uma dinâmica de ação-reflexão-ação, em uma ação intencional transformadora da realidade, observada como ponto de partida e de chegada do estudo.

O curso possui uma carga horária de 15h, divididos em 01 (um) encontro para apresentação da proposta de pesquisa e 05 (cinco) encontros formativos de acordo com as cinco etapas propostas no Arco de Magueres: 1 – observação da realidade para eleger o problema de estudo; 2 – definição dos pontos-chave de estudo; 3 – teorização ou estudo dos pontos-chave; 4 – definição/elaboração das hipóteses para solução do problema de estudo; 5 – intervenção na realidade observada a partir da aplicação das hipóteses.

Esperamos que esta formação intencione mudanças na prática pedagógica docente, atribuindo a ela um novo sentido à medida em se constrói, por meio da sua identificação e reflexão.

As autoras



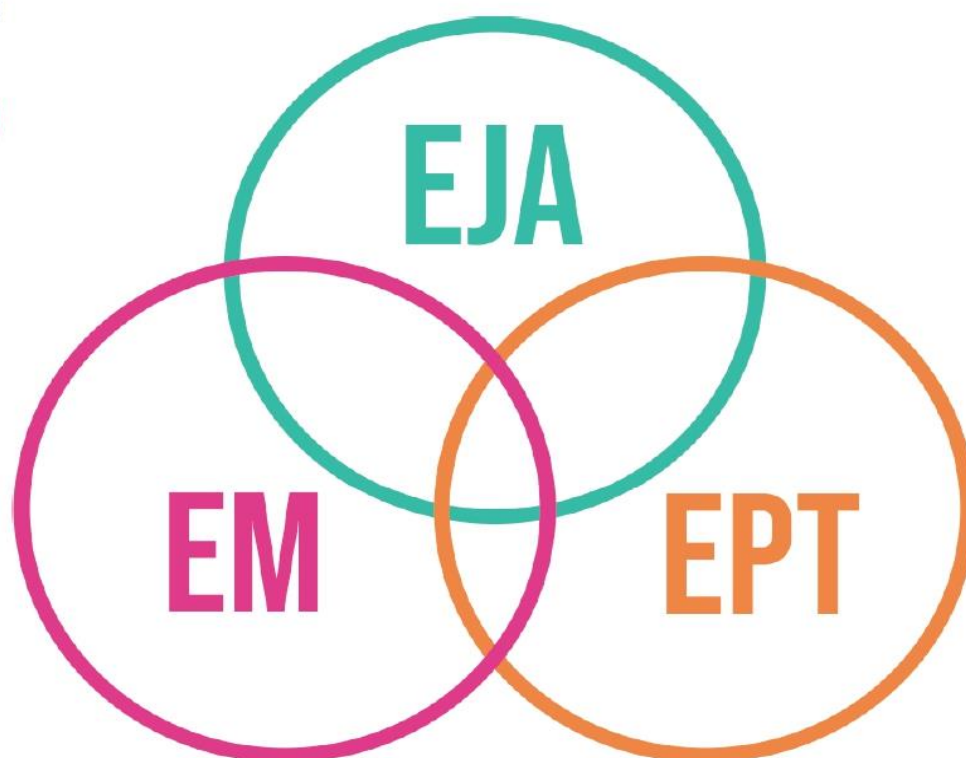
**“Uma pessoa só
conhece bem algo
quando o transforma,
transformando-se ela
também no processo”.**

(BORDENAVE; PEREIRA, 1977, p. 10)



01

O QUE ENTENDEMOS POR EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



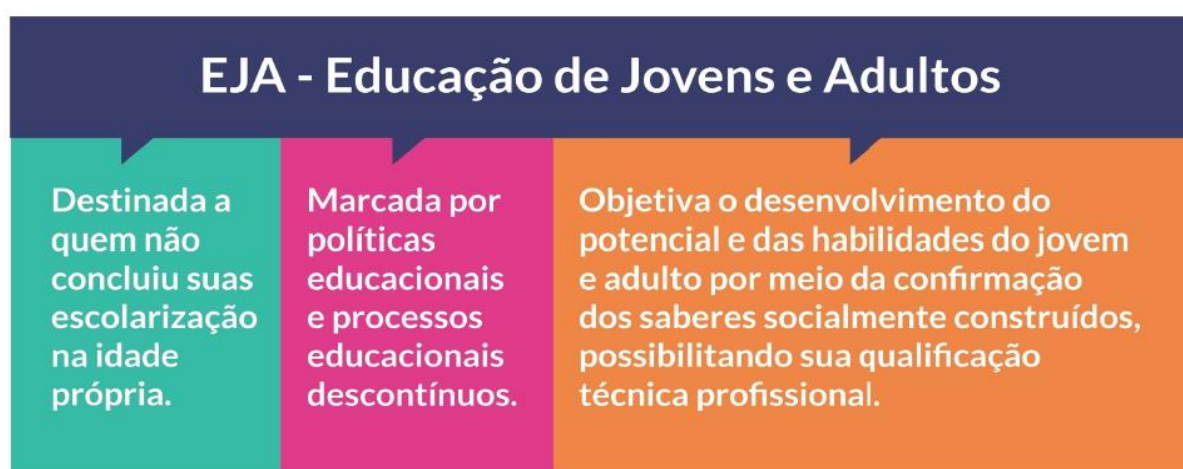
A EPTNM na modalidade de EJA surgiu da necessidade da oferta de formação profissional aos sujeitos alunos da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de cumprimento dos dispositivos legais que apontam como objetivo fim da educação, “o desenvolvimento pleno do educando,



seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p.08). Ao trazer para os termos da lei a EJA, a lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que ela se destina aqueles que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade própria, e que a estes devem ser assegurados “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. (BRASIL, 2017, p. 13), e nesse sentido, a proposta de EPTNM na modalidade de EJA aponta para o desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica para o público jovem e adulto na modalidade de EJA, com concepções e princípios definidos a partir das características de cada uma dessas ofertas.

O desafio para implementar a EPTNM na modalidade de EJA se fundamenta nas especificidades do EM integrado a EPT e da EJA, se considerarmos que essas três modalidades ainda não estão consolidadas no contexto educacional brasileiro e apresentam características próprias que precisam ser impressas quando pensamos na oferta de uma educação de qualidade para os sujeitos alunos destinatários da educação de jovens e adultos.

Destacamos, de maneira sucinta, as principais as características que comportam cada uma dessa modalidades, considerando que o seu entrelaçamento constitui a proposta da EPTNM na modalidade de EJA ofertada por meio do PROEJA.



EM - Ensino Médio

Última etapa da educação básica, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitar o prosseguimento de estudos.

Objetiva uma formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, possibilitando ao educando autonomia em sua aprendizagem e na adaptação a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior.

Deve ser estruturado a partir dos seguintes princípios pedagógicos: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

Pressupostos e fundamentos: Trabalho, ciência, tecnologia e cultura; dimensões da formação humana; Trabalho como princípio educativo; Pesquisa como princípio pedagógico; Direitos humanos como princípio norteador; Sustentabilidade ambiental como meta universal.

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

Direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento.

Integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, como construções sociais, históricoculturais e

Objetiva a formação integral, com a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, dito de outra forma, entre a ação de executar e as ações de pensar.



O Decreto nº 5.154/2004 sinalizou para a possibilidade da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e em 2006, é criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006), com a proposta de integrar as três modalidades acima apresentadas e assim, romper com a dualidade educacional estruturalmente e socialmente imposta, e com ações educacionais isoladas voltadas para o público jovem e adulto.

O objetivo da EPTNM na modalidade de EJA é institucionalizar uma Política Pública que não apenas contribua para diminuição da dívida histórica com o público jovem e adulto, marcado por políticas e processos educacionais descontínuos, mas também e sobretudo, promover o desenvolvimento da sua cidadania, ao integrar a educação básica a educação profissional técnica de nível médio, na perspectiva da formação humana integral.

As características das três modalidades apontam para o desenvolvimento integral do aluno, tendo o trabalho, como eixo articulador, o que nos leva ao objetivo principal do PROEJA, a elevação da escolaridade com profis-



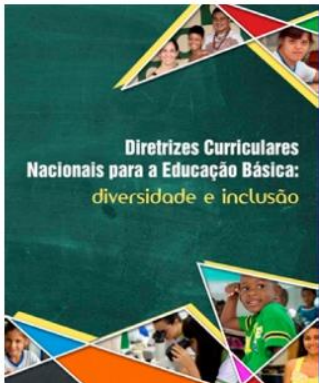
DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.

Este decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 que tratam da Educação Profissional e Tecnológica na Lei nº 9.394/96, de diretrizes e bases da educação nacional, abrindo possibilidades para que esta seja organizada de forma integrada ao ensino médio, contrariando o Decreto nº 2.208/97 que reforçou a dualidade educacional ao separar a educação profissional do ensino médio.



- Você pode conhecer o Decreto nº 5.840, de 13/07/2006 que 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 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm
- Para conhecer mais sobre o PROEJA, acesse o Documento Base, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja>

sionalização, não no sentido de preparação técnica, mas no sentido de uma formação que possibilite aos sujeitos alunos a integração entre suas ações de pensar e de fazer, transformando a realidade social na qual estão inseridos, e não apenas se adaptando a elas.



SAIBA MAIS

No documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica”, disponível em:

portal.mec.gov.br > 13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf > file

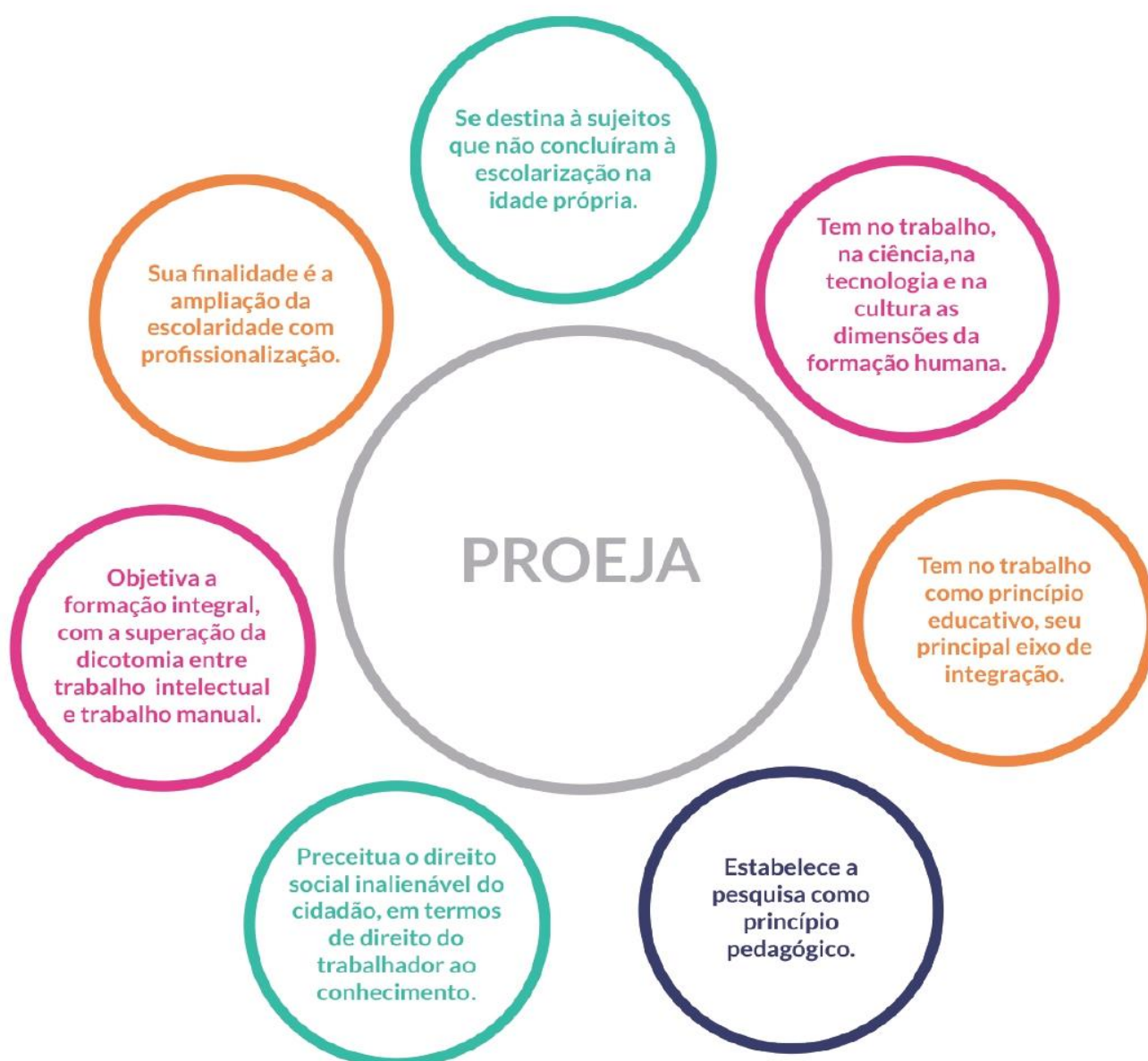
De acordo com o Dicionário de Significados on line o termo **integração** vem do latim *integrare*, e significa o ato ou efeito de tornar inteiro, como sinônimo de assimilação e reunião. Nesses termos, a **integração** entre o saber e o fazer pressupõe o sentido de que ambos constituem uma mesma unidade, e portanto não pode haver indissociabilidade, e para sua materialização exige espaços permanentes para reflexão, discussão e planejamento da uma prática pedagógica que se propõe à integrar teoria e prática, educação e mundo trabalho, conhecimentos gerais e técnicos ou intelectuais e manuais.

Ver mais em: CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm

Para conhecer mais sobre o PROEJA, acesse o Documento Base, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja>





O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade [...] em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007, p. 8)

“A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

(IMBERNÓN, 2011, p. 57,58)



02 DESENVOLVENDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UM CONTEXTO TÃO DIVERSO



Pensar na prática pedagógica desenvolvida na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é buscar compreender, por meio de uma prática reflexiva, os desafios

impostos por essa forma de educação que trabalha três modalidades em processo de consolidação na educação brasileira: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua integração com o Ensino Médio e seu desenvolvimento no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Entendemos a prática pedagógica

docente como uma atividade

teórico-prática, crítica e reflexiva

do professor, que pensando

criticamente sobre os processos

que a envolvem, pode modificá-la.

Na busca por estabelecer relação entre as concepções e princípios da EPTNM na modalidade de EJA e a prática pedagógica docente, a escola deve criar em seu contexto espaços mais dialógicos e reflexivos, principalmente relacionados aos seus processos formativos, o que implica no entendimento do tipo de educação que ela vai ofertar e para quais sujeitos. Em sua prática pedagógica cada docente trabalha de maneira di-

ferente com o conhecimento, entretanto, o que se evidenciará é a necessidade da vinculação da prática com a formação que se quer propiciar, ou seja, a forma como o trabalho desenvolvido em cada disciplina pode contribuir para a formação do aluno enquanto sujeito pertencente a uma sociedade, e não apenas como mero receptor/reprodutor de um conhecimento adquirido.

A prática educativa é entendida como “[...] um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16 - 17).

A prática pedagógica é uma [...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 2008, p. 159)

Nesse contexto, à prática pedagógica cabe o papel fundamental de romper com a dualidade educacional historicamente construída na EPT, refletida hoje também na EPTNM na modalidade de EJA, que não integra a teoria à prática e nem tão pouco os conhecimentos, portanto inviabilizam a consolidação da formação integral. Nela devem estar inseridos os aspectos dispostos no Documento Base sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA, ou seja, o sentido de integração como superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, com a superação da desarticulação dos conteúdos; o trabalho como princípio educativo, o reconhecimento dos saberes que foram socialmente construído pelos sujeitos alunos e que contribuem para um melhor entendimento dos conhecimentos sistematizados pela escola e por essa razão

pressupõe a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem, e a prática da pesquisa visando a construção do conhecimento com autonomia, reflexão, dinamismo, motivação e criatividade. (BRASIL, 2007)

Para que a prática pedagógica assuma o papel acima evidenciado, faz-se necessário que aos docentes sejam propiciados momentos de formação cuja ênfase esteja na reflexão de sua própria prática no contexto em que ela está inserida. Uma formação assim pensada trará clareza sobre os determinantes e as contradições sociais que marcam a EJA, e mais recentemente o PROEJA, e levarão a uma transformação intencional na prática pedagógica, instrumento que materializa as concepções e princípios postos para a EPTNM na modalidade de EJA.

“A proposta de se oportunizar aos educadores e demais profissionais da educação, inseridos ou que venham a se inserir no desenvolvimento dos cursos do PROEJA, uma formação continuada a partir da sua experiência docente tem mostrado a importância de que esta formação surja da identificação e da reflexão sobre sua prática pedagógica, no sentido da formação pessoal e profissional que o faz educador” (SILVA; SILVA, 2010, p. 17).



A formação continuada de professores pensada parte do entendimento apontado por Imbernón (2011) de que o docente precisa ser sujeito da formação e não objeto da mesma, no sentido de possuírem uma “epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico” oriundos de sua experiência prática docente que exige um modelo formativo de resgate e reflexão desses conhecimentos, levando-o a olhar para si, no intuito de modificar-se. Nesse sentido, a melhoria da prática profissional se dará à medida que os docentes compreendem seu papel de sujeito transformador da realidade que ele mesmo observa como um problema para que a proposta educacional se efetive, e não a partir de regras ou modelos construídos fora do contexto da prática.



Concordamos com Imbernón (2011) quando afirma que a formação docente deve ser permanente, pois entendemos que os avanços tecnológicos tem impactado e levado a sociedade à constantes transformações, fato este evidenciado também na escola, que como parte da sociedade precisa repensar continuamente sua prática afim de adaptar-se aos novos perfis de aluno demandados por essa sociedade. Nesse sentido, concordamos ainda com Imbernón (2011, p. 50,51) ao apontar alguns eixos que merecem nossa atenção nessa prática de formação docente:



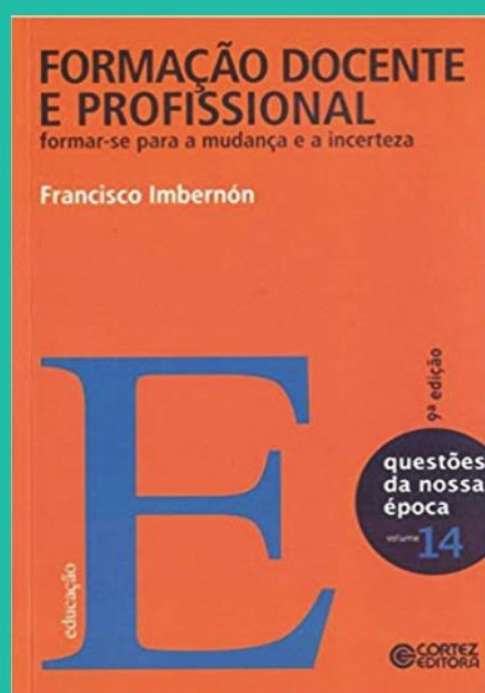
O objetivo desse processo formativo é intencional uma prática pedagógica que favoreça a relação professor-aluno-conhecimento, e nesse sentido Costa (2013) explicita, que essa prática tem no professor a figura de mediador, que não apenas transmite o conteúdo, mas faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, tendo no aluno a figura de sujeito do processo, com uma história e que traz consigo conhecimentos de sua realidade social, ainda que não sistematizados, sugerindo que para a aprendizagem ter sentido, os conhecimentos precisam ser contextualizados a partir da história dos sujeitos e de sua própria cientificidade.



SAIBA MAIS

Sobre esse processo formativo proposto por Imbernón, consulte:

- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Ou ainda, uma entrevista com o professor Dr. Francisco Imbernón Muñoz, concedida à Professora Dra. Edite Maria Sudbrack, Coordenadora do Mestrado em Educação da URI/FW, disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/352/637>



““(…) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”

(Freire, 1996, p. 39)



03 A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ E O EXERCÍCIO DA PRÁXIS



A metodologia da problematização com o Arco de Maguerез pressupõe um movimento de ação-reflexão-ação caracterizado pela constante relação entre a teoria e a prática presentes nas cinco etapas propostas para o seu desenvolvimento, cujo o enfoque está na transformação, em algum grau, da realidade observada e problematizada. Nesse sentido, os estudos de Berbel e Sánchez Gamboa (2011), ressaltam a possibilidade do exercício da práxis por meio da Metodologia da Problematização devido ao estímulo constante da reflexão presente em cada uma de suas etapas.

Silva (2008) apoiada em Vázquez (1990) define a práxis como uma atividade teórico-prática consciente e intencionalmente transformadora. Nesse sentido, ela afirma que “[...] a elaboração de finalidades e a produção de conhecimento, na indissolúvel unidade pensamento/ação, são resultantes da atividade da consciência, o que permite ao ser humano conhecer para agir e se conhecer agindo.” (ibidem, 2008, p. 159)

Por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerез Berbel (2012) afirma ser possível alcançar a consciência da práxis, esclarecendo que só chegamos a essa consciência quando superamos o ponto de vista ingênuo, espontâneo, limitado e comum da consci-



ência idealista e ascendemos, na tentativa de unir intencionalmente pensamento e ação, a um ponto de vista objetivo e científico à respeito da atividade prática humana, sendo este o aspecto impulsionador neste trabalho, que considerando a necessidade posta de desenvolvermos nos professores um sentido crítico-reflexivo que leve a superação de práticas reprodutivas, alienadas e desligadas da realidade social, visto serem desenvolvidas em um contexto que busca a formação humana integral em um sentido emancipatório.

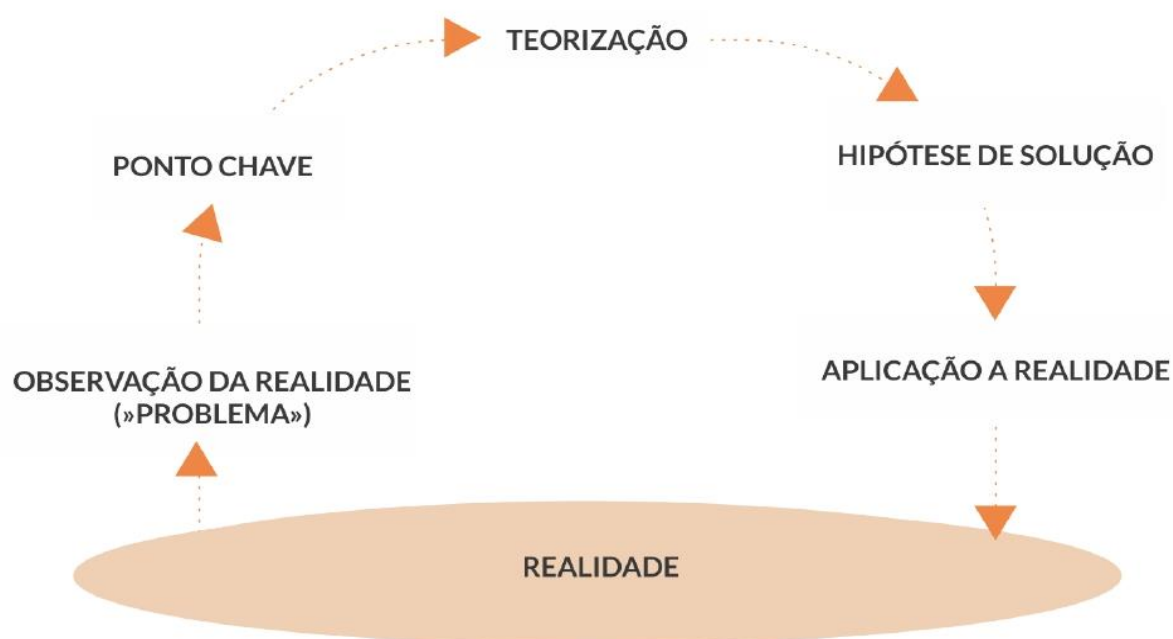
Refletir sobre a própria prática pedagógica, nos remete a pensar sobre os processos de ensinar e de aprender em um contexto histórico e social. Nesse sentido, buscando possibilitar aos docentes o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, e assim provocar uma transformação consciente e intencional, temos na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez essa possibilidade, posto que as etapas proposta por essa metodologia, conduzem a uma prática reflexiva no sentido posto por Freire (1996, p. 39) “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Denominada de Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez por Berbel (1998 e 2012) a partir dos estudos de Bordenave e Pereira (1977) que aplicou o método em processos de formação de professores. Parte da proposta inicial de Charles Maguerez de cinco etapas para Arco: 1ª fase – observação da realidade; 2ª fase – observação da maquete; 3ª fase – discussão desse esquema; 4ª fase – execução da maquete; e 5ª fase – execução efetiva na realidade, mas se assenta na proposta de Bordenave e Pereira (1977), que apresentam a seguinte versão para o esquema do Arco: 1ª etapa – observação da realidade (problema); 2ª etapa – pontos-chave; 3ª etapa – teorização; 4ª etapa – hipóteses de solução; e 5ª etapa – aplicação à realidade, que tem a realidade como ponto de partida e de chegada e por ter uma maior aproximação com o processo da dialética: síncrese, análise e síntese, aponta para um caminho que leva a transformação intencional da realidade observada e problematizada (BERBEL, 2012).

Partindo dos pressupostos apontados por Bordenave e Pereira (1977) que descrevem o Arco de Maguerez como uma possibilidade de rompimento com as práticas postas pela educação “bancária” por meio da educação “problematizadora” ou “libertadora”, a nossa proposta de formação tem como fundamentos: a apreensão do conhecimento por meio da transformação do objeto da aprendizagem; a valorização do diálogo e da aprendizagem concebida como resposta a um problema identificado; a transformação da realidade por meio da pesquisa; os docentes, que nesse caso são os alunos, com uma atuação ativa do aluno diante da realidade posta e da busca pelo conhecimento dessa realidade que levará a sua transformação.

Abaixo, representamos graficamente a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, sobre o qual se fundamentou nossa proposta de formação.

Figura 1: Etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez



Fonte: Pereira (2003, p.1532).

Entendendo cada etapa que compõe a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez:



Etapa 1

Observação da Realidade

O objetivo dessa etapa é levar os participantes a enxergarem além da realidade aparente, ou seja, imergirem no contexto apresentado por meio de um processo crítico reflexivo que busca relacionar a sua prática aos aspectos situacionais observados, e dessa forma, eleger um problema de estudo.

Etapa 2

Pontos-Chave

aqui são promovidas discussões sobre o problema de estudo. Os participantes deverão refletir sobre o problema de estudo em uma relação com a sua prática, buscando destacar os fatores determinantes para sua existência. Esses, uma vez identificados e trabalhados irão propiciar novas perspectivas com relação à sua prática. Nessa fase pressupõe-se desenvolver nos participantes um senso de investigação científica necessário para intervir positivamente no ambiente no qual eles estão inseridos.



Etapa 3

Teorização

Nessa etapa torna-se mais evidente a relação teoria e prática, considerando que o que se deve buscar é uma aproximação teórica das questões suscitadas pelos pontos-chave. A teorização representa a apropriação pelos participantes das teorias que irão ajudar na compreensão do recorte da realidade destacado. Nesse sentido, a teorização (PEREIRA, 2003) representa a explicação do problema de estudo.

Etapa 4

Hipóteses de Solução

É o momento em que os alunos são estimulados a propor soluções para o problema de estudo. A mediação é essencial nesse processo, pois ajuda os participantes a se inserirem na parcela da realidade estudada, e por meio dessa imersão, pensar em possíveis soluções para o problema identificado e problematizado.

Etapa 5

Aplicação

Consiste na adoção prática de uma ou mais hipóteses consideradas na fase anterior. É importante que os participantes consigam estabelecer relações entre as hipóteses de solução e sua prática pedagógica, no sentido de levá-los a uma tomada de consciência sobre a necessidade de transformar a realidade observada por meio das hipóteses construídas coletivamente. Essa etapa se caracteriza por uma postura ativa e participativa na construção de saberes, o que conduz na formação da consciência da práxis, ao mobilizar a capacidade de intervir positivamente na realidade.



04 A NOSSA PROPOSTA DE FORMATAÇÃO



Tomamos como referência a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como o caminho de ensino e pesquisa proposto por Berbel (2012a) por entendermos que o desenvolvimento das cinco etapas propostas pelo arco nos levará ao objetivo da nossa formação, por exigir dos participantes uma dinâmica de ação-reflexão-ação, em uma ação intencional transformadora da realidade, observada como ponto de partida e de chegada do estudo.

O curso possui uma carga horária de 15 h, sendo 3h para atividades não-presenciais, e 12 h divididas em 01 (um) encontro para apresentação da proposta e definição do cronograma e 05 (cinco) encontros formativos de acordo com as cinco etapas propostas no Arco de Maguerez:

- 1. Observação da realidade para eleger o problema de estudo;**
- 2. Definição dos pontos-chave de estudo;**
- 3. Teorização ou estudo dos pontos-chave;**
- 4. Definição/elaboração das hipóteses para solução do problema de estudo;**
- 5. Intervenção na realidade observada a partir da aplicação das hipóteses.**



Tema da Formação:

Discutindo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos por meio da Metodologia da Problematização.

Objetivo geral da formação:

Desenvolver uma formação continuada por meio da Metodologia da Problematização que leve a análise e reflexão sobre os objetivos, as concepções e os princípios do PROEJA em uma relação prática pedagógica docente, considerando a formação como um espaço para vivências práticas reflexivas que podem intencionar mudanças na prática pedagógica docente.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a sua própria prática a partir de um recorte da realidade concreta, identificando um problema de estudo por meio da observação da realidade;
- Definir, a partir do problema de estudo, os pontos-chave do problema, a partir da reflexão sobre os fatores que determinam aquele problema e que interferem na prática pedagógica;
- Instrumentalizar o professor, por meio do estudo e da pesquisa sobre os pontos-chave com conhecimentos necessários que possam levá-lo a refletir criticamente sobre o problema de estudo extraído da realidade observada.
- Construir coletivamente as hipóteses de solução para o problema de estudo a partir da relação com as mediações teóricas da etapa anterior;
- Possibilitar ao professor uma análise crítica da sua prática, intencionada pelos estudos realizados por meio da formação, como forma de intervenção prática na realidade observada.



A seguir apresentaremos cada uma das etapas da formação desenvolvida. A título de exemplificação, apresentaremos o roteiro detalhado de cada uma das etapas, ressaltamos, entretanto, que os textos e vídeos trabalhados podem e devem variar de acordo com o problema identificado a partir da observação de cada realidade.

1º ENCONTRO – APRESENTAÇÃO		
CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE
1h	Esclarecer os fundamentos da proposta metodológica da formação, buscando provocar algumas inquietações sobre a EPTNM na modalidade de EJA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e explicação da proposta metodológica da formação, buscando provocar algumas inquietações iniciais sobre a EPTNM na modalidade de EJA por meio de uma breve explanação sobre os objetivos, as concepções e os princípios da EPTNM na modalidade de EJA a partir do Documento Base do PROEJA; 2. Construção do cronograma da formação de acordo com a disponibilidade dos participantes.

O QUE ESPERAMOS?

Esperamos que os participantes entendam a proposta da formação por meio da compreensão de cada etapa da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez.



O QUE PROPOMOS:

Para ter clareza dessa proposta de formação, orientamos que o formador se aproprie dos fundamentos da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez por meio da leitura dos seguintes documentos:

- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120. jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5014/14063>.
- BERBEL, N. A. N.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. Revista Filosofia e Educação, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino aprendizagem. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.



DICA IMPORTANTE

A sensibilização no momento de apresentação é fundamental, então aproveite para apresentar o diferencial nesse modelo de formação, destacando as aprendizagens que serão oportunizadas por meio da práxis. Não há como ter uma formação crítica-reflexiva, sem um exercício crítico-reflexivo.



Sendo o Documento Base do PROEJA o resultado de muitas discussões sobre a estrutura legal e normativa da política pública de integração entre a EPT e a EJA, e que fundamenta a implementação da oferta, ao tratar dos fundamentos, princípios, concepções, formas de organização e estrutura operacional, sugerimos que o mesmo seja apresentado em forma de síntese nesse primeiro encontro, afim de promover as primeiras inquietações entre os participantes sobre a EPTNM na modalidade de EJA, situando-os na realidade a ser observada.

1ª Etapa:

Observação da realidade para definição do problema de estudo

[...] Ao desenvolver trabalhos com esta Metodologia, os alunos ou os participantes são levados a observar a realidade de uma maneira atenta e irão identificar aquilo que na realidade está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante, necessário, enfim problemático. [...] Esses elementos são extraídos da realidade. Neste momento os alunos estão problematizando a realidade. Com seu olhar atento, estão verificando o que é que há ali que precisa ser trabalhado, corrigido, aperfeiçoado
(BERBEL, 1999, p.3).



2º ENCONTRO: 1ª ETAPA: OBSERVAÇÃO DA REALIDADE.		
CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE
2º/ 2h	Identificar o problema de estudo ou uma questão a ser problematizada por meio da observação da realidade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para Apresentação de um relatório situacional da EPTNM na modalidade de EJA desenvolvida no Brasil, com dados históricos e estatísticos, buscando uma aproximação com a realidade dos participantes; 2. Questões para reflexão: No contexto apresentado e considerando a minha realidade concreta, o que eu sei e quais as minhas perspectivas para o PROEJA? Como a minha prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA? Quais aspectos considero entraves para o processo e quais eu considero facilitadores? 3. Diante dessas observações, eleger, com os participantes da pesquisa, o problema de estudo.

O QUE ESPERAMOS?

Esperamos que os participantes consigam fazer a observação da realidade a partir do contexto da sua prática, situando os aspectos levantados no relatório em associação com a sua vivência diária na EPTNM na modalidade de EJA, com o objetivo de provocar uma análise crítica sobre a prática pedagógica no PROEJA, e assim identificar um problema de estudo.

Nessa etapa da formação, tomamos como ponto de partida a capacidade do professor de refletir sobre a sua prática em determinado contexto, percebendo se os conhecimentos que dispõe sobre a EJA, sobre a EPT, sobre o PROEJA influenciam de alguma forma a sua prática pedagógica. Por esta razão, acreditamos ser necessário situar o professor por meio de um recorte da realidade.



O QUE PROPOMOS:

A apresentação de um relatório construído pelo formador tomando como referência os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, os dados acadêmicos dos alunos, relatórios analíticos institucionais sobre o acesso, a permanência e o êxito dos alunos, relatórios como resultados de processos de Avaliação Interna Institucional, e ainda, um relato de experiência dos docentes sobre a sua vivência na EPTNM na modalidade de EJA a partir das seguintes questões norteadoras:

- a) No contexto da minha prática, o que eu sei e quais as minhas perspectivas para o PROEJA? Quando e como eu fui apresentado ao PROEJA no exercício da minha prática?
- b) Anterior a este momento formativo, você já conhecia os dispositivos legais e o documento base que fundamenta a oferta do PROEJA? Quais as suas primeiras impressões sobre esses documentos?
- c) Como você se sente com relação ao PROEJA? Há alguma inquietação relacionada à sua efetivação e desenvolvimento?
- d) Como a minha prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA?
- e) Quais aspectos considero entraves para o processo e quais eu considero facilitadores?

DICA DE LEITURA

FARIA, Débora Araújo; ASSIS, Sandra Maria. O PROEJA INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS DOCENTES. HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 123-133, maio 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1968>>.



ATENÇÃO À FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO!



Segundo Berbel (2012a), a definição do problema é o elemento principal da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez, pois é a partir dele que todo o percurso formativo irá se desenvolver, então tenha em mente que:



A fim de favorecer a compreensão sobre a definição do problema de estudo, vamos, a título de exemplificação, apresentar o problema de estudo eleito para essa formação:

A prática pedagógica desenvolvida hoje no PROEJA tem sido permeada pela falta de conhecimento dos docentes sobre a modalidade? Falta ainda reconhecer as especificidades do seu público alvo e o que deve ser ensinado aos sujeitos alunos destinatários da oferta? Esses fatores são intensificados pela ausência de gestão para a oferta do programa?

[...] uma questão em si, não caracteriza o problema [...]; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro uma coisa que eu preciso saber, eis-me então diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que necessita ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas. Saviani (1983, p. 21)

2ª Etapa:

Definição dos pontos-chave do estudo

[...] estimula um momento de síntese após a análise inicial que foi feita, é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema [...] a fim de se buscar uma resposta para esse problema”.

Berbel (1999, p. 4)

3º ENCONTRO: 2ª ETAPA: DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DO ESTUDO		
CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE
2h	Mediar processos reflexivos através de questionamentos sobre o problema de estudo eleito, com o objetivo de definir os pontos-chave do estudo.	1. Apresentação do vídeo “EJA – Educação de Jovens e Adultos” disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j1vJQoHnxvc 2. Após a apresentação do vídeo, questionar: Você consegue identificar algumas características dos alunos destinatários da oferta?



	<p>Você consegue identificar as perspectivas dos alunos com relação à escola?</p> <p>Como você percebe o PROEJA hoje?</p> <p>Explique o seu posicionamento, fazendo uma relação com a sua prática?</p> <p>Como você percebe o processo formativo dos alunos desenvolvido no PROEJA?</p> <p>De que forma você percebe a ausência de gestão no PROEJA?</p> <p>Os conhecimentos sobre o PROEJA, seu público alvo e suas necessidades de aprendizagem podem se traduzir em mudanças na prática docente?</p>
--	---

O QUE ESPERAMOS?

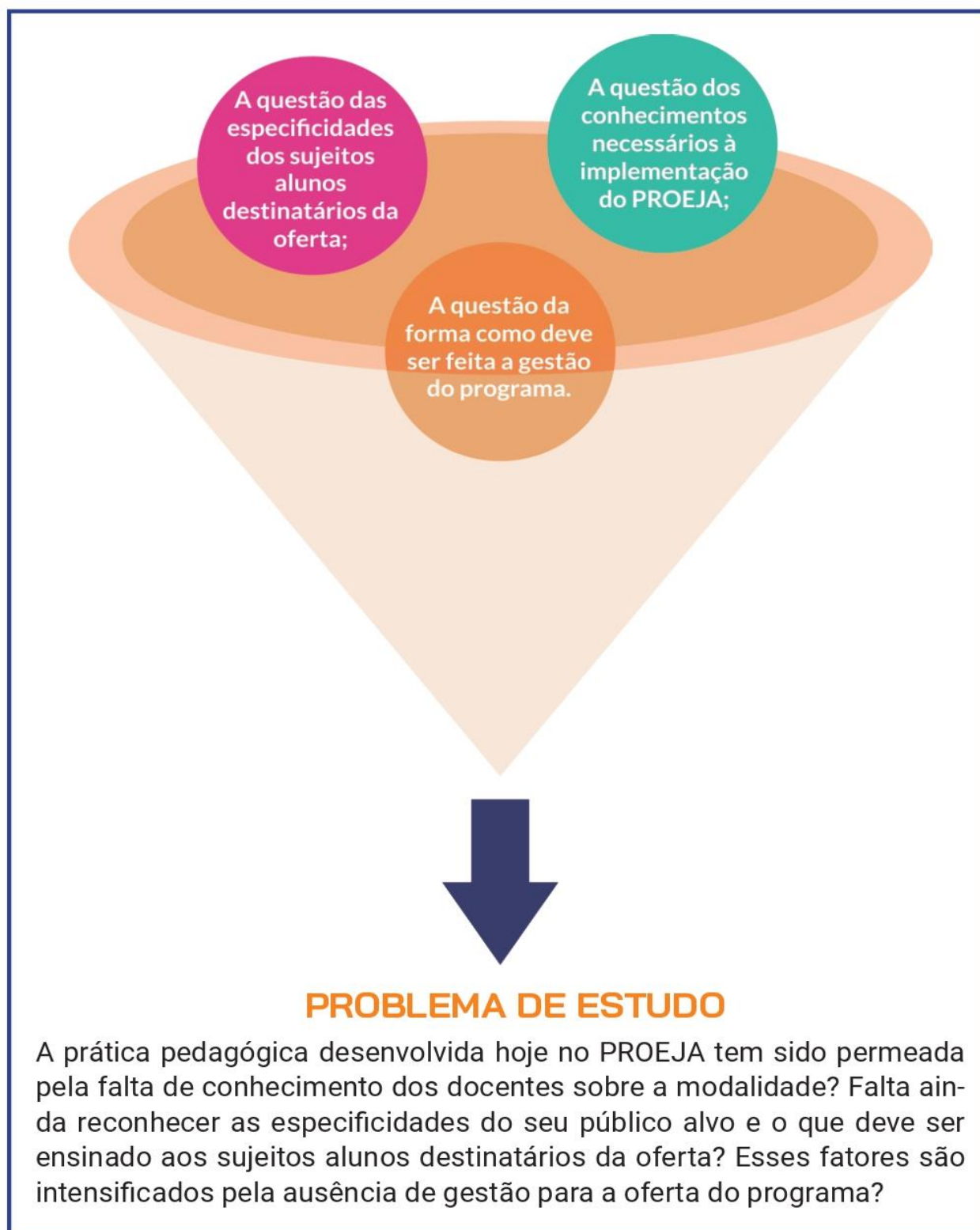
Que os participantes possam analisar e refletir criticamente sobre a situação, problematizando-a de tal maneira que seja possível extrair quais são os fatores que a condicionam ou que a determinam.

O QUE PROPOMOS:

Definido o problema de estudo, passamos então à definição dos pontos-chave do estudo, ou seja, quais os fatores condicionantes ou determinantes para o problema de estudo? Para isso, de acordo com Berbel (2014) você pode:

1. Identificar na própria descrição do problema, os elementos delimitadores, por exemplo, em nosso problema de estudo, podemos identificar:





Essa identificação irá nortear o desenvolvimento da 3ª etapa, de teorização, pois vai indicar os principais elementos a serem estudados, entretanto, cada um desses elementos precisa ser analisado e refletido pelos participantes, a fim de situá-los na realidade observada.



2. Questionar os participantes sobre o problema em estudo, e sugerindo que esses questionamentos sejam respondidos com base em alguma literatura, em um vídeo, em uma palestra, em entrevistas com os envolvidos no processo, ou ainda, a partir da sua própria percepção e experiência.

Lembre-se:

A coerência entre o problema de estudo e os pontos-chave são essenciais para o sucesso da formação!

Orientações para a 1ª Atividade extraclasse

Carga horária para a atividade: 1h

Prezado formador:

Selecione um texto que se relacione a algum dos pontos-chave definidos, ou a todos, analise a sua clareza e coerência com relação ao problema de estudo e envie-os aos participantes. Não esqueça de fazer alguns questionamentos ou um roteiro de estudos que os levem a fazer interlocuções entre o problema de estudo e a sua prática pedagógica.

A título de exemplificação, em nossa pesquisa trabalhamos com o texto “Estudo particular do problema da Educação de Adultos” de Álvaro Vieira Pinto e propomos a reflexão sobre o texto por meio dos seguintes questionamentos:

1. **Quem é o educando adulto?**
2. **Como o educador de adultos deve trabalhar com o educando adulto, considerando as suas necessidades de aprendizagem? Como lhe ensinar?**
3. **Você concorda com as reflexões trazidas por Álvaro Vieira Pinto sobre as questões acima abordadas, justifique sua resposta.**



3ª Etapa:

Teorização

Este é o momento de escolha da forma do estudo e das fontes de informação. Vamos buscar informações na biblioteca, nos livros, nas revistas, nos relatórios de pesquisa, nos programas de governo, nos arquivos, com especialistas, com professores que entendem do assunto, com a população, com outros colegas, etc. Vamos aplicar questionários, realizar entrevistas, solicitar depoimentos, etc. Enfim, aqui se define a metodologia para realizar o estudo propriamente dito [...] (BERBEL, 1999, p.4).

4º E 5º ENCONTROS: 3ª ETAPA: TEORIZAÇÃO		
CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE
4 h	<p>Fomentar um processo de apropriação de conhecimentos vinculados ao problema de estudo e sua prática indo para além do senso comum, em um processo crítico-reflexivo mediado pelo conhecimento.</p> <p>Investigar e construir respostas para o problema de estudo tendo como eixo norteado os pontos-chave.</p>	<p>1. De acordo com os pontos-chave do estudo, elegemos alguns materiais que poderiam subsidiar um processo de reflexão teórico-prático, possibilitando aos participantes encontrarem respostas para o problema de estudo, e nesse sentido, na semana que antecedeu ao encontro, enviamos aos participantes o material na íntegra e alguns resumos e sugerimos a leitura prévia, buscando identificar as respostas para as situações levantadas.</p>

		<p>2. Durante o encontro, ouvimos os participantes sobre as suas primeiras considerações sobre o material enviado e também trouxemos algumas reflexões.</p> <p>3. Fizemos alguns recortes dos textos constantes no material, que respondiam de alguma forma ao problema de estudo, e entregamos aos participantes, pedindo que no decorrer de nossas reflexões, tentassem relacionar os recortes dos textos aos temas estudados.</p>
--	--	--

O QUE ESPERAMOS?

Que haja uma apropriação do conhecimento que leve à compreensão do problema de estudo, e por esta razão, indicamos que seja um momento crítico-reflexivo. A criticidade, no sentido Freireano, se refere a um processo educativo que faz interlocução entre os saberes do senso comum e os saberes formais oriundos dos processos de aprendizagem e levam ao abandono da visão ingênua da realidade, possibilitando a construção de uma visão pautada no conhecimento.

Esse é o momento de buscar por meio das diversas fontes disponíveis, como literatura especializada, entrevista com especialistas ou pessoas que vivenciam o problema em seu cotidiano, documentos oficiais e etc., construir as respostas para o problema de estudo. (FREIRE, 1996)

O QUE PROPOMOS:

Propomos que o formador eleja junto com os participantes uma metodologia de estudo que mais se adeque ao objetivo da formação e que se fundamente em materiais claros e coerentes com os pontos-chave identificados para dar resposta ao problema de estudo.



A título de exemplificação, e de acordo com os objetivos da nossa pesquisa, realizamos mediações teóricas fundamentadas em documentos oficiais, artigos e demais documentos científicos e capítulos de livros. Essas mediações buscaram esclarecer os principais aspectos dos pontos-chave do estudo, de maneira clara, sucinta e objetiva, favorecendo o diálogo constante entre a formadora e os docentes participantes, no sentido de promover uma análise crítico-reflexiva.

ATENÇÃO!

A escolha do material deve estar relacionada aos pontos-chave do estudo!

A carga horária dessa etapa depende das matérias trabalhadas, da metodologia adotada para o seu desenvolvimento e do tempo e espaço de cada sujeito em processo de aprendizagem. Em nossa pesquisa essa etapa foi dividida em dois momentos.



Orientações para a 2ª Atividade extraclasse

Carga horária para a atividade: 2h

Prezado formador:

Escolha um vídeo que seja resultado de uma palestra, de uma roda de conversa ou de um documentário que provoque reflexões à medida em que aprofunda os estudos para o próximo encontro.

Solicite aos participantes que construam um texto após assistirem o vídeo, destacando as principais ideias apresentadas, e se possível relacionando-as ao problema de estudo.



A título de exemplificação, solicitamos aos docentes que assistissem o vídeo do professor Miguel Arroyo sobre o PROEJA, uma palestra proferida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Ouro, no ano de 2010, que aborda o PROEJA como política pública e um espaço polêmico de discussões, fazendo referência aos sujeitos alunos destinatários da oferta e se os cursos buscam em sua implementação refletir as reais especificidades desses sujeitos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fpN1cVkwZg>.

Solicitamos a produção de um texto como resultado de uma análise sobre a forma como estamos trabalhando esses sujeitos em nosso curso, suas especificidades, seus direitos, seus saberes, suas necessidades a partir das discussões trazidas pelo vídeo.

Utilizamos esse momento para retomar os trabalhos sobre o segundo ponto-chave e conduzirmos o trabalho com o terceiro.



É IMPORTANTE LEMBRAR:

Este é um processo formativo que intenciona uma análise crítico-reflexiva para transformação da prática pedagógica, e nesse sentido, sugerimos que os participantes sejam sempre instigados por meio de questionamentos que os levem à olhar para sua própria realidade, a fim de intervir nela.

Esse processo de reflexão possibilita uma aquisição de novos conhecimentos (saberes) [...] (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.134).

4^a Etapa:

Levantamento das hipóteses de solução

informações

teorizadas e com base nas reflexões realizadas nas etapas

anteriores, elaboram-se as hipóteses de solução

para o problema, tendo em vista o recorte da realidade.

As hipóteses podem abranger diferentes instâncias ou níveis de ação. [...] Nesse momento, os participantes são

capazes de projetar ideias que poderão vir a se

transformar em ações concretas para solucionar ou dar

passos no caminho da solução para o problema estudado

(COLOMBO; BERBEL, 2007, p.136 e135).

6º ENCONTRO: 4ª ETAPA: HIPÓTESES DE SOLUÇÃO		
CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE
2h	Construir coletivamente as hipóteses de solução para o problema de estudo.	<p>Será feita a retomada dos estudos a partir do seguinte questionamento: De que forma os estudos realizados no encontro anterior podem intencionar a minha prática para a resolução do problema de estudo?</p> <p>Após as reflexões advindas do questionamento proposto, com base nas apreensões advindas do processo e da criatividade dos participantes buscaremos construir/eleger algumas hipóteses de solução para o problema de estudo;</p>

		Antes de partirmos para a aplicação na realidade, vamos analisar a efetividade dessas hipóteses como solução para o problema de estudo, a fim de aplicar àquela que se mostrar mais efetiva.
--	--	--

O QUE ESPERAMOS?

A retomada do problema de estudo é essencial para que os participantes consigam estabelecer diálogos entre o que foi problematizado e teorizado, a fim de construir as hipóteses que poderão responder à problemática observada na realidade.

Questione os participantes sobre como podemos resolver o problema de estudo, relacionando a cada um dos pontos-chave que levaram a teorização, assim, será possível perceber se a etapa da teorização cumpriu seu objetivo.

Avalie junto com os participantes se aquela hipótese de solução pode ser aplicada à realidade observada, planeje junto com eles as formas de intervenção e busquem levantar as primeiras percepções dos participantes sobre as possíveis mudanças que aquela intervenção na realidade trará aos sujeitos envolvidos.

O QUE PROPOMOS:

Esperamos que os participantes saiam de uma visão ingênua da realidade, e tendo uma visão crítico-reflexiva, possam se aproximar da realidade observada, no sentido de ser parte integrante dela.

Que o produto final da formação seja um planejamento de intervenções pautado nas hipóteses de solução, a fim de efetivar as mudanças necessárias à realidade observada.



5^a Etapa:

Aplicação à realidade

De posse das Hipóteses de solução, a próxima etapa é da Aplicação à Realidade. É uma etapa de prática, de ação concreta sobre a mesma realidade de onde foi extraído o problema. [...] a investigação é toda uma discussão sobre os dados obtidos e, por fim volta-se para essa mesma realidade com ações que a possam transformar em algum grau. A finalidade maior é promover, através do estudo, uma transformação, mesmo que pequena, naquela parcela da realidade

(BERBEL, 1999, p.6).

7º ENCONTRO: 5ª ETAPA: APLICAÇÃO À REALIDADE		
CARGA HORÁRIA	OBJETIVOS	ATIVIDADE
2h	Intervir na realidade observada por meio da aplicação de uma ou mais hipóteses de solução.	Retomar o problema de estudo, associando-o às hipóteses de solução para realizar as ações efetivas de aplicação à realidade observada, a fim de analisar se essas intervenções levarão à transformação dessa mesma realidade. Esse momento também se constitui como uma avaliação de todo o processo, e nesse sentido, solicita-se aos presentes que construam um texto explicitando todas as etapas do processo formativo e de que forma essas etapas intencionaram uma análise crítico-reflexiva sobre o problema de estudo.



		<p>Esse momento também se constitui como uma avaliação de todo o processo, e nesse sentido, solicita-se aos presentes que construam um texto explicitando todas as etapas do processo formativo e de que forma essas etapas intencionaram uma análise crítico-reflexiva sobre o problema de estudo.</p> <p>Apresentação de uma síntese de todas as etapas da formação, explicitando os principais aspectos trabalhados, bem como os questionamentos feitos, no sentido de direcionar os participantes para uma avaliação pautada na realidade vivenciada.</p>
--	--	---

O QUE ESPERAMOS?

A nossa proposta final se baseia na seguinte afirmação de Miguel Arroyo, em uma palestra sobre o PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais:

“Se alguma coisa tem que ser o PROEJA é sair na contra-mão dessas tendências históricas de produção das inexistências e das inferioridades coletivas”. (ARROYO, 2010)

O QUE PROPOMOS:

Que os participantes percebam que o caminho metodológico proposto propiciou uma aproximação da realidade e a criação de novas perspectivas no contexto da prática de cada um. Essas perspectivas podem ser traduzidas como hipóteses de solução para um aspecto da realidade observado e problematizado e assim promover transformações na prática pedagógica desenvolvida na EPTNM na modalidade de EJA.



Sugestão de materiais que podem subsidiar a formação:

Textos



Sobre a questão dos conhecimentos necessários à implementação do PROEJA:

- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. (Diário Oficial da União) 23.12.1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>.
- _____. Decreto n. 5.840, de 13 jul. 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Programa Nacional da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. Brasília: 2007.
- _____. Lei nº 11.741/2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm



- _____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília. 2000.
- MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: Boletim Salto para o Futuro. Brasília: MEC, n. 16, p. 3-23, set. 2006

Sobre a questão das especificidades dos sujeitos alunos destinatários da oferta:

- ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. Brasília: 2007.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília. 2000.
- CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RGS: Artmed, 2008
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. Revista Bras. De Educação, Rio de Janeiro, n.27, dez. 2004, p. 5-24.
- LIBÂNEO, José Carlos. & FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03>. Acesso em maio de 2019.
- MARTINS, L. M. (2013). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-Line, 13(52), 286-300. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>



Sobre a questão da forma como deve ser feita a gestão do programa:

- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 jul. 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Programa Nacional da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento Base. Brasília: 2007.
- MOURA, D.H.; HENRIQUE, A.L.S. Proeja: Entre desafios e possibilidades. Natal. Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Revista HOLOS, [online]. 2012, vol. 2, ISSN: 1807-1600.
- _____. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: Boletim Salto para o Futuro. Brasília: MEC, n. 16, set. 2006.

Vídeos

- O PROEJA como política pública e um espaço polêmico de discussões. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fpN1cVkwhZg>.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j1vJQoHnxvc>
- Metodologias Ativas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2AnZr1a7FxU>
- PROEJA FIC :o recomeço – documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ySq72zX8po>
- PROEJA: Relatos de vida – IFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FPfCZo7YkfM>



“(…) este documento não se constitui uma receita de bolo, e sim um orientação prática para a condução de uma formação que dê respostas significativas às necessidades formativas dos docentes (…)”.

(AUTORAS)



Algumas considerações para o formador

Para o desenvolvimento dessa proposta de formação é necessário ter em mente a intencionalidade da formação e ainda considerar que ela é uma proposta que vai sendo construída ao longo de cada etapa, em interação com seus participantes, sendo este o fator determinante para que ela se constitua um caminho para a práxis.

Nesse sentido, o nosso ponto de partida para a observação da realidade foi um relatório situacional da EPTNM na modalidade EJA no Brasil, em aproximação com dados do PROEJA no campus pesquisado, e a realidade vivenciada pelos docentes em sua prática pedagógica diária. As reflexões oriundas desse primeiro momento foram essenciais para a construção das demais etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, razão está que nos leva a afirmar que este documento não se constitui uma receita de bolo, e sim um orientação prática para a condução de uma formação que dê respostas significativas às necessidades formativas dos docentes, e oriente para uma visão crítica dialética da realidade, com a superação do senso comum e a transformação intencional da sua prática.

Desta feita, afirmamos que essa proposta de formação se mostrará eficiente, pois será um espaço para vivências práticas reflexivas em contextos coletivos e participativos, no sentido de levar os docentes a perceberem como se organiza o processo e dessa forma intencionar a sua prática pedagógica.

Tomamos como ponto de partida a observação da realidade evidenciada por um relatório situacional da EPTNM na modalidade EJA no Brasil, em aproximação com dados do PROEJA no campus pesquisado e a realidade vivenciada pelos docentes em sua prática pedagógica diária, e nesse contexto, constatou-se que a reflexão sobre a prática pedagógica docente, a partir de mediações teóricas realizadas durante um processo de formação continuada fundamentado na Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, reorientou o processo para o desenvolvimento da práxis, aqui entendida como atividade transformadora da realidade que orienta para uma visão crítica dialética da realidade, o que significou, deixar de ver a realidade a partir do senso comum, para buscar identificar os agentes condicionantes que intencionalmente interferem na realidade, modificando-a.



Referências

ARROYO, M.G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina**, v. 35, n. 2, p. 61 – 76, jul./dez. 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: uma reflexão teórico- epistemológica**. Ebook Kindle. Londrina: EDUEL, 2012.

BERBEL, N. A. N. O exercício da práxis por meio da Metodologia da Problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina(PR): EDUEL, 1999.

BERBEL, N. A. N.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p.264-287, 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4.ed. , São Paulo (SP), Petrópolis: Vozes, 1989.

BORDENAVE, J. E. D. **Alguns fatores pedagógicos**. In: **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos**. CADRHU (SANTANA, J.P. CASTRO, J. L, org.), p. 261-268, Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde, Editora da UFRN: Natal, 1999. Disponível em: <https://vdocuments.site/bordenave-alguns-fatores-pedagogicos.html> Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. Decreto N. 5.840, de 13 de julho 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 14 de julho de 2006. p.7.



BRASIL. Resolução nº06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, de 21 de setembro de 2012. Seção 1, p.22.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04/99, de 05 de outubro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 06 de outubro de 1999. Seção 1, p.90.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p.27833.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº01, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 7 de julho de 2000. Seção 1, p.53.

BRASIL. Decreto nº5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Diário Oficial da União,

BRASIL. Decreto nº 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 23 de julho de 2006. Seção 1, p.557.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – **Documento Base**. Brasília: 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União - Seção 1, Brasília, DF, de 17 de fevereiro de 2017, p. 1.

CIAVATTA, M. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, p.1-20, 2005. D.O.I: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. BERBEL,



Neusi Aparecida Navas. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com o saber dos professores**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 28, n. 2, p. 121-146, Londrina, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq_390_ametodologiadaproblematizacaocomoarcodemaguerez.pdf. Acesso em: 16 mar. 2019.

CORTES, L. F.; PADOIN, S. M. de M.; BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização e Pesquisa Convergente Assistencial: proposta de práxis em pesquisa**. Rev Bras Enferm [Internet]. 2018;71(2):440-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0362>.

COSTA, Bruno Silva. **Influência da formação pedagógica na prática docente de EPT**. Dissertação de Mestrado, Programa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional - Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M.H.S. (Org). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed.rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

IMBERNÓN, F.; **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Ed. 9. Editora Cortez, São Paulo (SP), ISBN: 9788524916304, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, P.A. **Sete lições sobre educação de adultos**. Cortez, 10.ed. 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Apresentação – SETEC/MEC. In: SANTOS, Simone Valdete dos (org.). **Estudo sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Editora Universitária – EFPEL, 2010.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008 535. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>



APÊNDICE



AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO

Prezados (as) docentes,

Tendo em vista o encerramento do processo formativo, temos na avaliação um dos aspectos essenciais para analisarmos se esses momentos cumpriram com os objetivos postos para a pesquisa. Nesse sentido, este questionário tem o objetivo de identificar se a metodologia utilizada na pesquisa foi adequada aos conhecimentos trabalhados durante a formação, e quais impactos esse processo formativo teve em sua prática pedagógica.

A sua opinião é extremamente importante para nós. Contribua para a melhoria da qualidade desse processo formativo.

1. Entendemos a formação continuada como um processo no qual o professor adquire conhecimentos ligados à sua prática profissional, nessa perspectiva, você considera que essa proposta de formação continuada:

- a. Contribuiu pouco para a minha prática pedagógica, pois não intencionei um processo reflexivo sobre a EPTNM na modalidade EJA.
- b. Contribuiu muito para a minha prática pedagógica, ao intencionar um processo reflexivo sobre a EPTNM na modalidade EJA.

2. Como você avalia os temas trabalhados durante os encontros formativos.

- a. Essenciais para o docente que trabalha na EPTNM na modalidade EJA.
- b. Desnecessários para o docente que trabalha na EPTNM na modalidade EJA.
- c. Poderiam ter sido mais teorizados durante o processo formativo.



3. Com relação a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, utilizada durante os encontros formativos, você conclui que:

a. É uma metodologia eficaz para esses momentos de formação continuada, visto que orienta um processo reflexivo que parte da observação da realidade, levando os participantes da formação a se situarem na área em estudo, promovendo a problematização, através da reflexão crítica dessa realidade observada e ampliando o nível de conhecimento sobre essa mesma realidade, intencionando ações de transformação.

b. É uma metodologia ineficaz para esses momentos de formação continuada, visto que apresenta um processo formativo vago, que apesar de ter como ponto de partida a observação da realidade, não possibilitou aos participantes uma visão clara da área em estudo, logo, a problematização e a reflexão crítica da realidade observada não ampliaram o nível de conhecimento sobre essa mesma realidade, e não intencionaram ações de transformação.

4. Com relação as etapas propostas pela a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, avalie:

4.1. Observação da realidade: A apresentação do relatório situacional do PROEJA no Brasil, com dados históricos e estatísticos, buscando uma aproximação com a sua realidade do PROEJA, bem como a apresentação de uma síntese do Documento Base do PROEJA, facilitou a reflexão crítica sobre o tema, possibilitando a definição de um problema de estudo?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder



4.2 Definição dos pontos-chave do estudo: As reflexões trazidas pela pesquisadora a respeito do problema de estudo, levou a identificação das causas determinantes do problema, definindo os pontos-chave do estudo?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder

4.3 Teorização: As mediações teóricas trazidas pela pesquisadora, e enriquecida com os textos e as reflexões deles advindas, enriqueceram seus conhecimentos sobre a EPTNM na modalidade EJA, e podem intencionar mudanças na sua prática pedagógica?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

4.4 Elaboração/definição das hipóteses de solução para o problema: A partir da reflexão sobre o questionamento “Como os estudos realizados no encontro anterior podem intencionar a minha prática para a resolução do problema de estudo? ”, foi possível identificar, construir ou eleger algumas hipóteses de solução para o problema de estudo.

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte



d. Não sei responder.

a. Relacione algumas dessas hipóteses, pensando na sua prática pedagógica?

4.5 Aplicação de uma ou mais hipótese de solução como forma de intervir na realidade observada: Objetivando intencionar sua prática pedagógica, você acredita ser viável a aplicação da hipótese de solução eleita?

a. Sim

b. Não

c. Em parte

d. Não sei responder.

5. Você teria interesse em participar de outros momentos formativos como este?

a. a. Sim

b. Não

c. Em parte

d. Não sei responder.



6. Recomendaria esse modelo de formação para outros docentes?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

7. Considerando todas as especificidades sobre os sujeitos alunos da EJA discutidas durante esse processo formativo, você utilizaria a metodologia proposta em suas aulas com os alunos da EPTNM na modalidade EJA?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

8. Se julgar necessário, comente sobre sua resposta.

9. Faça uma apreciação crítica sobre a formação continuada desenvolvida, esse é o momento de sua avaliação geral sobre a formação.



SOBRE AS AUTORAS





Msc. Tayna Bento de Souza Duarte

Autora

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFAM, pós-graduada em Gestão Escolar e em Coordenação Pedagógica pela UFAM/SEMED. Licenciada em Normal Superior pela UEA. Realiza pesquisas na área de educação e práticas e práticas pedagógicas na EPT. Possui experiência na área de gestão escolar, coordenação pedagógica e docência na educação básica. Atualmente, atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro e professora na Secretaria Municipal de Educação.



Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Coautora

Doutora em História Social e Mestre em História da Ciência pela PUC/SP. Atua como docente na graduação e pós-graduação, como professora permanente no Mestrado em Ensino Tecnológico do IFAM e no Mestrado em rede nacional em Educação Profissional e Tecnológica, com pesquisas na área da Educação Tecnológica, com os temas História da Ciência e Ensino Profissional. Atualmente é Diretora Sistêmica de Pós-graduação e Inovação/IFAM e Coordenadora Nacional Adjunta do ProfEPT Mestrado em Educação Profissional Tecnológica.



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE
INFORMAÇÕES E PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O PROEJA**

**LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES E PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE
O PROEJA**

Tema: Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente.

1. No contexto apresentado e considerando a sua realidade concreta, o que você sabe e quais as suas perspectivas para o PROEJA?

2. Como a sua prática docente pode contribuir para a efetivação do PROEJA?

3. Quais aspectos você considera entraves para a efetivação do programa e quais você considera facilitadores?

4. Partindo das reflexões acima, exponha o que você identifica como principal problema para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que cumpra com a função de trabalhar a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva de integração com a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO – APLICAÇÃO À REALIDADE

Aplicação à Realidade - Avaliação

Prezados (as) docentes,

Tendo em vista o encerramento do processo formativo e considerando as etapas propostas pelo Arco de Magueréz, esclarecemos que o processo formativo culmina com a aplicação da hipótese de solução à realidade.



Arco de Magueréz-Fonte: BORDENAVE, PEREIRA, 1989 (apud) Berbel (1998)

O nosso ponto de partida, ou seja, a observação da realidade, foi idealizado a partir da apresentação de um relatório situacional sobre a EPTNM na modalidade EJA no Brasil, no Amazonas e no IFAM/CMC. Propomos para esse momento, reflexões por meio de algumas questões norteadoras. Para esse momento de Aplicação à Realidade, retomamos as mesmas questões norteadoras propostas no início da formação. Solicitamos que respondam às questões abaixo partindo de uma reflexão crítica sobre tudo que foi apreendido durante o processo formativo e de que forma essas reflexões podem transformar a sua prática pedagógica, pensando na consolidação de Processo Educativo na EPTNM na modalidade EJA, capaz de responder às demandas impostas pela sociedade.

1. O que significou para você participar desse curso de Formação Continuada sobre a EPTNM na modalidade EJA?

2. Como a sua prática ou a mudança dela pode contribuir para a efetivação do PROEJA no IFAM/CMC?

3. Você acredita ser possível a consolidação do PROEJA no IFAM/CMC?

APÊNDICE D – AVALIAÇÃO GERAL DO PROCESSO FORMATIVO**Avaliação do Processo Formativo**

Prezados (as) docentes,

Tendo em vista o encerramento do processo formativo, temos na avaliação um dos aspectos essenciais para analisarmos se esses momentos cumpriram com os objetivos postos para a pesquisa. Nesse sentido, este questionário tem o objetivo de identificar se a metodologia utilizada na pesquisa foi adequada aos conhecimentos trabalhados durante a formação, e quais impactos esse processo formativo teve em sua prática pedagógica.

A sua opinião é extremamente importante para nós. Contribua para a melhoria da qualidade desse processo formativo.

4. Entendemos a formação continuada como um processo no qual o professor adquire conhecimentos ligados à sua prática profissional, nessa perspectiva, você considera que essa proposta de formação continuada:

- a. Contribuiu pouco para a minha prática pedagógica, pois não intencionou um processo reflexivo sobre a EPTNM na modalidade EJA.
- b. Contribuiu muito para a minha prática pedagógica, ao intencionar um processo reflexivo sobre a EPTNM na modalidade EJA.

5. Como você avalia os temas trabalhados durante os encontros formativos.

- a. Essenciais para o docente que trabalha na EPTNM na modalidade EJA.
- b. Desnecessários para o docente que trabalha na EPTNM na modalidade EJA.
- c. Poderiam ter sido mais teorizados durante o processo formativo.

6. Com relação a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, utilizada durante os encontros formativos, você conclui que:

- a. É uma metodologia eficaz para esses momentos de formação continuada, visto que orienta um processo reflexivo que parte da observação da realidade, levando os participantes da formação a se situarem na área em estudo, promovendo a problematização, através da reflexão crítica dessa realidade observada e ampliando o nível de conhecimento sobre essa mesma realidade, intencionando ações de transformação.
- b. É uma metodologia ineficaz para esses momentos de formação continuada, visto que apresenta um processo formativo vago, que apesar de ter como ponto

de partida a observação da realidade, não possibilitou aos participantes uma visão clara da área em estudo, logo, a problematização e a reflexão crítica da realidade observada não ampliaram o nível de conhecimento sobre essa mesma realidade, e não intencionaram ações de transformação.

7. Com relação as etapas propostas pela a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, avalie:

7.1. Observação da realidade: A apresentação do relatório situacional do PROEJA no Brasil, com dados históricos e estatísticos, buscando uma aproximação com a sua realidade do PROEJA, bem como a apresentação de uma síntese do Documento Base do PROEJA, facilitou a reflexão crítica sobre o tema, possibilitando a definição de um problema de estudo?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder

4.2 Definição dos pontos-chave do estudo: As reflexões trazidas pela pesquisadora a respeito do problema de estudo, levou a identificação das causas determinantes do problema, definindo os pontos-chave do estudo?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder

4.3 Teorização: As mediações teóricas trazidas pela pesquisadora, e enriquecida com os textos e as reflexões deles advindas, enriqueceram seus conhecimentos sobre a EPTNM na modalidade EJA, e podem intencionar mudanças na sua prática pedagógica?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

4.4 Elaboração/definição das hipóteses de solução para o problema: A partir da reflexão sobre o questionamento “Como os estudos realizados no encontro anterior podem intencionar a minha prática para a resolução do problema de estudo? ”, foi possível

identificar, construir ou eger algumas hipóteses de solução para o problema de estudo.

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

Relacione algumas dessas hipóteses, pensando na sua prática pedagógica?

4.5 Aplicação de uma ou mais hipótese de solução como forma de intervir na realidade observada: Objetivando intencionar sua prática pedagógica, você acredita ser viável a aplicação da hipótese de solução eleita?

- a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

5. Você teria interesse em participar de outros momentos formativos como este?

- a. a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

6. Recomendaria esse modelo de formação para outros docentes?

- a. a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

7. Considerando todas as especificidades sobre os sujeitos alunos da EJA discutidas durante esse processo formativo, você utilizaria a metodologia proposta em suas aulas com os alunos da EPTNM na modalidade EJA?

- a. a. Sim
- b. Não
- c. Em parte
- d. Não sei responder.

8. Se julgar necessário, comente sobre sua resposta.

9. Faça uma apreciação crítica sobre a formação continuada desenvolvida, esse é o momento de sua avaliação geral sobre a formação.
