



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SEBASTIÃO SILVA SOARES**

**COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PROEJA: DO  
DISCURSO ESTRATÉGICO AO DISCURSO COMUNICATIVO**

Brasília - DF  
Novembro - 2014

**SEBASTIÃO SILVA SOARES**

**COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PROEJA: DO  
DISCURSO ESTRATÉGICO AO DISCURSO COMUNICATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para o título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catia Piccolo Viero Devechi.

Linha de pesquisa: Profissão docente, Currículo e Avaliação.

Brasília - DF

Novembro - 2014

**SEBASTIÃO SILVA SOARES**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA O PROEJA: DO DISCURSO  
ESTRATÉGICO AO DISCURSO COMUNICATIVO**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi  
Orientadora (UnB/FE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gionara Tauchen  
Membro Externo (FURG)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Wivian Weller  
Membro Interno (UnB/FE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro  
Membro Suplente (UnB/FE)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e pela sabedoria concedidas neste caminho de ingresso e de permanência no mestrado.

Aos meus pais (sempre presentes), Maria das Dores e Norberto Soares, pelas palavras de incentivos e pelo respeito na valorização da vida escolar.

Agradeço à minha esposa Roberta, pelo amor e pela compreensão nessa trajetória de estudo.

Agradeço à professora Catia Piccolo Viero Devechi pela sua orientação e pelo incentivo de leituras na formulação e na organização da pesquisa; sobretudo pelo carinho e pela compreensão das horas difíceis pelas quais passei na construção da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília que contribuíram de maneira significativa na construção desta dissertação, especialmente às professoras Maria Abadia, Cleide Quixadá, Livia de Freitas, Olgamir de Carvalho, Laura Coutinho e ao professor Carlos.

Agradeço também aos professores Olgamir de Carvalho e Wivian Weller pelas orientações e pela organização da pesquisa no processo da qualificação.

Agradeço aos professores e professoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Luziânia – pela contribuição e pelo interesse em participar da pesquisa.

Agradeço aos meus colegas do mestrado pelas horas de alegrias e de tristezas vivenciadas e compartilhadas nessa etapa.

Enfim, registro, aqui, os meus sinceros agradecimentos a todos vocês.

À Maria das Dores, minha mãe, sempre presente; à Edith Soares Martins e Gecilda Gama, pelo amor incondicional e pelo respeito.

*Uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade quando encarna um saber falível, guardando uma relação com o mundo objetivo, isto é, com os fatos, e resultando acessível a um juízo objetivo, que só pode ser objetivo por meio de uma pretensão intersubjetiva de validade, que tenha o mesmo significado tanto para o sujeito agente como para o observador ou destinatário.*

(HABERMAS, 1987, p. 26).

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o PROEJA a partir da visão dos professores atuantes no programa. Para tanto, procuramos alcançar os seguintes objetivos específicos: averiguar os propósitos legais que perpassam a formação docente no contexto do PROEJA; analisar o percurso formativo e prático dos professores que trabalham no PROEJA; analisar a adesão e/ou a resistência dos docentes atuantes no PROEJA em relação à política de formação docente; averiguar a influência da formação para o PROEJA na prática pedagógica; discutir a possibilidade de uma comunicação mais ampliada no tratamento da formação dos professores para o PROEJA. O estudo foi construído com base em quatro eixos de análise: política de formação docente – Nóvoa (1995), Garcia (1999), Gatti (2010), Veiga e Quixadá (2012), Freire (2012), Shiroma (2003), Pimenta (2002) –; Educação de Jovens e Adultos – Machado (2008), Cunha (1999), DI Pierro (2005), Soares (2004), Ribeiro e Vera Massagão (2001) –; educação profissional e tecnológica – Ciavatta (2012), Otranto (2010), Moura (2006), Kuenzer (2007), Filho (2010) –; racionalidade comunicativa e o agir comunicativo – Habermas (1989), Devechi; Trevisan (2011), Boufleuer (1997), Longhi (2008) e Prestes (1999), entre outros autores. Os sujeitos da pesquisa foram os professores atuantes no curso de Técnico em Manutenção e Suporte para Internet, integrado ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – campus Luziânia. Por meio da abordagem hermenêutica crítica e reconstrutiva, buscamos compreender o contexto da formação desses professores utilizando a análise documental, o questionário e a entrevista para a produção de dados. Constatamos a partir da visão dos docentes que a política de formação docente para o PROEJA vem sendo desenvolvida de maneira particular em cada instituição, principalmente no que se refere ao ingresso do professor nos cursos de formação inicial e continuada para trabalhar com jovens e adultos. Verificamos que muitos professores não conhecem a política ou não tiveram a oportunidade de participar de programas de formação devido a questões pessoais e profissionais. No final do estudo, por meio de releitura dos dados produzidos, apresentamos possíveis contribuições da teoria do agir comunicativo para a formação dos professores, a fim de discutir a possibilidade de uma comunicação mais ampliada no tratamento da formação dos professores para o PROEJA e no processo de implantação do programa. Portanto, concluímos que a proposta de formação docente para o PROEJA é ainda uma realidade distante na visão da maioria dos professores, principalmente quando se refere ao acesso e à permanência dos docentes, sendo que boa parte dos professores não apresenta uma formação para atuar no PROEJA. Por outro lado, o estudo aponta a necessidade de valorizarmos, na educação, ações pedagógicas orientadas para uma aprendizagem comunicativa, no sentido da melhor compreensão sobre o assunto.

Palavras-chave: Política de formação docente. Educação Profissional. Prática pedagógica. EJA. PROEJA. Agir comunicativo.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the possibilities and the challenges encountered in implementing the teacher training policy for PROEJA. To do so, we sought to achieve the following specific goals: to explore legal purposes involving teaching training within the PROEJA; analyze the educational and practical routes of teachers acting in PROEJA; analyze the PROEJA's teachers adherence and/or resistance regarding teachers training policy; investigate the influence PROEJA's teachers training in their pedagogical practice; discuss the possibility of a broader communication about PROEJA's teacher training. The study was built on four pillars of analysis: Teacher Training Policy: Nóvoa (1995), Garcia (1999), Gatti (2010), Veiga e Quixadá (2012), Freire (2012) Shiroma (2003), Pimenta (2002) - Youth and Adults Education: Machado (2008), Cunha (1999), DI Pierro (2005), Soares (2004), Ribeiro and Vera Massagão (2001) - Professional and Technological Education: Ciavatta (2012), Otranto (2010), Moura (2006), Kuenzer (2007), Filho (2010) - Communicative Rationality and Theory of Communicative Action: Habermas (1989), Devechi; Trevisan (2011), Boufleuer (1997), Longhi (2008), Prestes (1999) among others. The research participants were teachers lecturing in the Maintenance and Technical Support for the Internet Course, integrated to Middle School in Youth and Adults Education at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Luziânia. Through the Critical and Reconstructive Hermeneutics approach, we seek to understand the context of the training of these teachers, using document study, questionnaire and interview to generate data. It was found that the teacher training policy for PROEJA has been developed in a singular manner in each institution, especially in what concerns to teacher entering the teacher's initial and ongoing training courses to youth and adult education. It was found that many teachers do not know the politics or did not had the opportunity to participate in training programs due to personal and professional issues. At the end of the study by rereading the data produced it its presented possible contributions of the theory of communicative action for teachers training, in order to discuss the possibility of a broader communication in the treatment of teacher training for PROEJA and in the program's deployment. Therefore, we conclude that the proposed teacher training for PROEJA still is a distant perspective in most teachers' reality, especially when it comes to teachers access and retention in training programs; hence and most of them have no special training to teach in PROEJA. Furthermore, the study points to the need to enrich oriented pedagogical actions to communicative learning in education towards a better understanding on the subject.

Keywords: Teacher Training Policy. Professional Education. Pedagogical Practice. Youth and Adult Education. PROEJA. Communicative Action



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização regional da instituição .....	68
Figura 2 – Construção do campus na cidade de Luziânia .....	69
Figura 3 – A obra do campus concluída .....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas no PROEJA .....	24
Gráfico 2 – Professores licenciados e a formação em EJA .....	80
Gráfico 3 – Preparação para atuar no PROEJA.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas e a sua distribuição geográfica.....	48
Quadro 2 – Perfil dos professores pesquisados .....	77

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Formação dos professores em nível de grau.....	29
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-americana de Educação Industrial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFET	Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação
NAP	Núcleo de Atividades para a Promoção da Cidadania
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de jovens e adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Trajetória na docência e o objeto de estudo.....	15
1 POLÍTICAS PARA O PROEJA E PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	21
1.1 Antecedentes históricos do PROEJA.....	21
1.2 O PROEJA.....	23
1.3 Uma análise da EJA.....	25
1.4 Do Colégio das Fábricas ao Instituto Federal.....	33
1.5 Formação docente para a educação profissional e tecnológica.....	37
1.6 Da EJA para o PROEJA: desafios da formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos.....	42
2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	46
2.1 Pesquisas sobre formação docente para o PROEJA.....	46
2.2 O processo de implantação e de implementação do PROEJA.....	50
2.3 Formação docente para a EJA/PROEJA.....	52
2.4 Processo de implementação do curso de formação para o PROEJA.....	53
2.5 Formação docente em PROEJA.....	54
2.6 Perspectivas e concepções de formação docente.....	56
2.7 Habermas e a aprendizagem comunicativa na formação de professores.....	60
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	65
3.1 A pesquisa hermenêutica crítica e reconstrutiva.....	65
3.2 Contexto da pesquisa de campo.....	67
3.3 Os sujeitos do estudo e os instrumentais da pesquisa.....	73
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	76
4.1 Caracterização dos sujeitos.....	76
4.2 Formação em EJA/PROEJA.....	78
4.3 Informação sobre o PROEJA.....	81
4.4 Formação docente para o PROEJA.....	89
4.5 Os discursos e a produção de dados.....	94
4.6 Os discursos dos docentes face ao objeto de estudo.....	95
4.7 Contribuições da teoria do agir comunicativo no contexto da formação docente para o PROEJA.....	106

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	117
REFERÊNCIAS .....	121
APÊNDICE A – Instrumental questionário .....	127
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista .....	131
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o PROEJA a partir da visão dos professores atuantes no programa, e as suas implicações no contexto da prática pedagógica dos professores atuantes no curso de Técnico em Manutenção e Suporte para Internet, integrado ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *campus* Luziânia. No entanto, antes de apresentar as ideias que emergem pela construção do trabalho, será apresentado o histórico acadêmico, percurso este que acreditamos ser de fundamental importância na construção desta análise, cujo foco está relacionado à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, integrado à educação profissional e seguido pela contextualização do problema da pesquisa.

### **Trajetória na docência e o objeto de estudo**

Esta perspectiva histórica inicia com o meu ingresso no ensino fundamental, na Escola Estadual Delfino Magalhães, na cidade de Montes Claros, localizada na região do Norte do estado de Minas Gerais. Nessa instituição, vivenciei a maior parte dos meus estudos no nível da educação básica; tive a oportunidade de conhecer diversas perspectivas acerca da formação docente, em especial, os conflitos advindos da relação professor e aluno, visto que muitos professores não tinham o estímulo, por parte da gestão da escola, para desenvolverem uma prática pedagógica de qualidade. Além disso, a maioria dos alunos não demonstrava interesse pelas disciplinas, salvo pelas atividades de Educação Física, disciplina na qual o professor desenvolvia uma proposta de ensino-aprendizagem com a colaboração dos alunos no que dizia respeito às atividades esportivas.

Já no ensino médio, matriculado na Escola Estadual Levi Durães Peres, na mesma cidade, encontrei um novo espaço de formação e de aprendizagem, sendo que os três anos na instituição foram fundamentais para a minha formação pessoal e profissional. O convívio direto com os professores, antes e depois das aulas, foi despertando em mim o interesse pela



docência, já que, nessa instituição, encontrava o apoio da comunidade escolar para desenvolver os meus estudos. Apesar de todos os obstáculos encontrados na prática docente, percebi que os professores tinham maior engajamento político-pedagógico, no que diz respeito à formação do aluno.

Nessa escola, senti-me valorizado pelos professores e, acima de tudo, tinha meus saberes e minhas angústias compreendidas pela equipe pedagógica da instituição. Pelo fato de ser aluno do noturno, entretanto, a maioria dos professores não se sentia estimulada a trabalhar, conforme temos percebido nas redes de ensino, seja pelo cansaço físico, seja pela falta de interesse dos alunos, em razão de trabalharem durante o dia.

Nesse sentido, era perceptível, na prática dos professores, a importância do planejamento didático para o processo de ensino e de aprendizagem, visto que muitos colegas abandonaram a criminalidade em troca de estarem em sala de aula, por encontrarem, ali, um espaço de respeito e de socialização. Nessa direção, com a ajuda dos professores e familiares, no ano de 2005, inscrevi-me para o vestibular do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES –, com ingresso para o ano de 2006.

Nesse momento, encontrei, na escola, a colaboração de vários professores, os quais contribuíram com os meus estudos para ingressar na universidade, reafirmando ainda mais o meu interesse pela docência. Após o meu ingresso na Licenciatura, fui conhecendo, de perto, a realidade da formação docente, em especial, as lacunas que não eram sanadas em relação aos problemas vivenciados na prática pedagógica.

Nos estágios, era notório que as dificuldades encontradas na atividade docente não eram sanadas e/ou esclarecidas com o estudo das disciplinas do curso, salvo a experiência que tive no Núcleo de Atividades para a Promoção da Cidadania (NAP), da própria instituição, cujo objetivo é oferecer reforço escolar e promover a cidadania aos alunos da rede pública de ensino (do 9º ano do ensino fundamental ao 1º, 2º e 3º anos do ensino médio).

Esse espaço visa também proporcionar aos acadêmicos da universidade oportunidade de aprimorar os conhecimentos adquiridos no seu processo de formação, bem como desenvolverem as habilidades necessárias para o exercício da profissão docente. Nesse contexto, fui percebendo a importância da formação inicial do professor e a mediação do professor formador, visto que as dificuldades encontradas em sala de aula com os alunos participantes do núcleo eram compartilhadas por meio de grupo de discussões após as atividades.

Entre as diversas experiências vivenciadas no contexto, antes e depois do curso, no ano de 2010, fui aprovado na seleção para educador social do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM –, em minha cidade. Esse programa abrange os jovens de 18 a 29 anos que sabiam ler e escrever, e que não concluíram o ensino fundamental, trabalhadores ou não. O objetivo principal do programa era oferecer aos jovens uma formação básica integrada com a qualificação profissional.

Em contato com as turmas, era notória a importância da formação do professor no desenvolvimento da prática pedagógica, em especial, quando se trata de jovens e de adultos trabalhadores que voltam à escola na busca pela sua inserção social. Diante dessa realidade, o programa apresentava, em sua diretriz, a formação continuada para os educadores e espaços para compartilharem as experiências vivenciadas nos núcleos. Essa formação ocorria geralmente aos sábados, na universidade na qual me formei. Entretanto, a proposta de formação continuada do programa não atendia às necessidades da prática educativa, uma vez que boa parte dos professores nunca tinha trabalhado na docência; e outros não apresentavam formação pedagógica, como era o caso dos bacharéis.

Com isso, a fim de compreender e de superar os problemas vivenciados na minha atividade docente, ingressei, no ano de 2011, no curso de especialização em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar, numa instituição privada na mesma cidade, cujo objetivo principal foi buscar uma formação continuada que oferecesse um referencial sobre o espaço da sala de aula e a formação do professor, uma vez que sentia a necessidade de conhecer melhor as propostas didático-pedagógicas da educação.

Esse curso me possibilitou compreender como a formação docente é tida nos documentos oficiais, na educação brasileira e internacional, além das dificuldades que os professores têm vivenciado no seu processo de formação inicial e continuada. No ano de 2012, concluído o curso de especialização, fui aprovado na seleção de professor temporário no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *campus* Luziânia.

Ao ingressar na instituição, assumi primeiramente as turmas do PROEJA, percebendo novamente as possibilidades e os desafios que a formação do professor pode representar no desenvolvimento da prática pedagógica, visto que a maioria dos professores relatava as dificuldades de se trabalhar com os jovens e os adultos do PROEJA.

Diante de tal preocupação, advinda da minha prática pedagógica vivenciada com os jovens e os adultos da EJA, apresentei, no ano de 2012, um projeto de mestrado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa

“Profissionalização docente, currículo e avaliação”, tendo como objetivo analisar os saberes pedagógicos dos professores bacharéis atuantes no PROEJA.

Após novas leituras acerca da formação do professor para atuar na EJA, em especial, a integrada à educação profissional e aos encontros de orientação, delimitei que o objeto de pesquisa seria as políticas de formação docente para a EJA, uma vez que os problemas dos professores bacharéis relatados no projeto de ingresso do mestrado também se encontravam inseridos na formação dos professores licenciados, despertando ainda mais o interesse pela pesquisa na área da docência, no contexto da EJA/PROEJA.

Em meio a esse contexto da educação profissional e tecnológica integrada à EJA é que apresentamos a nossa pesquisa, a qual visa compreender como a política de formação docente para o PROEJA vem sendo implementada nas instituições de ensino, e como tem se materializado na prática pedagógica do professor do PROEJA a partir da visão dos professores, já que esse programa apresenta uma perspectiva de educação plena e integral, colocando, para o profissional docente, novos desafios acerca do processo didático-pedagógico de jovens e adultos.

Sob a perspectiva da abordagem Hermenêutica Reconstitutiva, compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o PROEJA a partir da visão dos professores atuantes no programa. Para tanto, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: averiguar os propósitos legais que perpassam a formação docente no contexto do PROEJA; analisar o percurso formativo e prático dos professores que trabalham no PROEJA; averiguar a adesão e/ou a resistência dos docentes atuantes no PROEJA em relação à política de formação docente; averiguar a influência da formação e da orientação pedagógica na prática educativa com os alunos do PROEJA; discutir a possibilidade de uma comunicação mais ampliada no tratamento da formação dos professores para o PROEJA.

O propósito é compreender como a política de formação docente para atuar no PROEJA vem sendo implantada no cenário educacional, e em qual sentido os professores têm vivenciado o desenvolvimento de tal iniciativa na prática educativa a partir da visão dos mesmos, haja vista que grandes são os desafios da implantação do projeto de integrar a formação da EJA com a educação profissional, especialmente quando consideramos a própria constituição social, econômica, política e cultural do Brasil (FERREIRA, 2012, p. 119).

Averiguamos os documentos legais do programa a fim de compreendermos os propósitos que perpassam a formação docente no contexto do PROEJA, como, por exemplo, o seu Documento Base, publicado no ano de 2007, que garante aos profissionais envolvidos no

processo de implantação do PROEJA uma formação voltada para a sistematização de concepções políticas e pedagógicas que orientem a continuidade do processo de implantação do programa nas unidades de ensino (BRASIL, 2007, p. 60). Percebe-se que a própria diretriz que norteia a concretização de implantação do PROEJA nas instituições de ensino reconhecem, num intervalo de tempo, a necessidade de oferecer uma formação continuada para os profissionais envolvidos na ação, demonstrando, assim, num primeiro olhar, as possíveis dificuldades que os agentes educacionais, em especial, os professores, podem encontrar na execução dessa política no contexto escolar. Por outro lado, o estudo buscou apontar também a necessidade de uma proposta de formação direcionada para uma ação comunicativa na qual os envolvidos no processo tenham um espaço para propor, criticar e refletir sobre as ações a serem pensadas e validadas pelo grupo.

Nesse sentido, acreditamos que este estudo possa contribuir com novas perspectivas sobre a formação do professor, já que acreditamos que uma boa prática pedagógica se constrói a partir da formação docente. Conforme Freire (2012, p. 22): “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Enfim, cremos que este estudo possa fomentar a formação de novas pesquisas que visem compreender as dimensões política, econômica, social e cultural da formação docente, as quais emergem pelo trabalho diário do professor atuante com jovens e adultos do PROEJA, reconhecendo a formação de professores da EJA como direito, e não apenas como medidas apelativas de problemas cotidianos, como o tem sido nas últimas décadas (MACHADO, 2000, p. 15). Além disso, poderá também proporcionar conhecimentos teóricos e práticos para a comunidade pesquisada.

Tendo em vista a concretização da pesquisa e os objetivos propostos, o trabalho está organizado em quatro capítulos. No Capítulo I, fazemos uma breve reflexão dos aspectos históricos que antecedem a proposta de criação do PROEJA, ressaltando, nesse contexto, as primeiras experiências do ensino técnico-profissionalizante no Brasil. Posteriormente, aprofundamos as nossas análises sobre a política do PROEJA, o perfil dos alunos e os propósitos legais que perpassam a formação docente no contexto da EJA e do PROEJA. No Capítulo II, apresentamos, inicialmente, o mapeamento de estudos de teses e de dissertações que realizamos para tentar compreender o desenvolvimento da política de formação docente para o PROEJA em outras instituições. Em seguida, propomos uma reflexão sobre as perspectivas de formação docente encontradas no contexto educacional. Por fim, apresentamos a perspectiva da formação docente à luz da teoria do agir comunicativo. No Capítulo III, apresentamos o caminho percorrido na pesquisa. Primeiramente, caracterizamos

a natureza da investigação, a escolha da instituição e o perfil dos professores selecionados para o estudo. Em seguida, os instrumentais aplicados na pesquisa e os contextos de análises. Finalmente, no Capítulo IV, apresentamos os dados da pesquisa por meio da aplicação do questionário. Primeiramente, realizamos a caracterização dos sujeitos pesquisados, seguida das análises acerca da política de formação docente para o PROEJA, a partir da visão dos professores, e suas implicações na prática pedagógica dentro dos eixos abordados na construção do questionário e na entrevista. Por último, apresentamos algumas contribuições da teoria do agir comunicativo para a formação do docente do PROEJA.

## **1 POLÍTICAS PARA O PROEJA E PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

Neste capítulo, fazemos uma breve reflexão sobre os aspectos históricos que antecedem a proposta de criação do PROEJA, ressaltando, nesse contexto, as primeiras experiências do ensino técnico-profissionalizante no Brasil. Posteriormente, aprofundamos as nossas análises sobre a política do PROEJA, o perfil dos alunos e os propósitos legais que perpassam a formação docente no contexto do PROEJA.

### **1.1 Antecedentes históricos do PROEJA**

Antes de analisar o PROEJA, retomaremos alguns aspectos históricos antecedentes e posteriores à implantação do programa no Brasil. Começamos a nossa análise com a origem e a revogação do Decreto nº 2.208/97, que regulamenta os dispostos nos artigos 39 e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, que discorre sobre a educação profissional. Num segundo momento, analisaremos a construção do Decreto nº 5.154/2004, que oferece a possibilidade de integrar a formação básica e a formação profissional na formação do jovem e do adulto de nível médio, regulamentando, assim, os tópicos da educação previstos na LDB de 1996, revogando alguns dispositivos do Decreto nº 2.208/97. Por fim, apresentamos a criação do PROEJA por meio do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, que foi revogado pelo Decreto nº 5.480/2006.

Com o Decreto nº 2.208/97, promulgado no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), temos, no Brasil, uma nova configuração acerca da educação profissional, podendo ser desenvolvida de forma independente do ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada. É proposto que a formação profissional seja realizada nas instituições de ensino regular e/ou instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Encontramos, no 4º parágrafo do Decreto, o objetivo geral que diz respeito à educação profissional: “é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se” (BRASIL, 1997).

Para Ferreira (2012) essa proposta do Decreto apresentado trata-se de uma educação profissional com uma visão de educação simplificada, colocando-se um mero treinamento ou uma capacitação para atender as novas configurações do mundo do trabalho, em especial, com os avanços das novas tecnologias de informação e comunicação, as quais exigem do trabalhador novas competências e habilidades no tratamento com a máquina.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) discorrem que, com o Decreto e a Portaria nº 646, de maio de 2007, e com outros instrumentos legais, a política educacional perdeu a garantia de uma proposta de educação integrada sob os princípios humanísticos e científico-tecnológicos defendidos pela LBD/1996, seguindo-se uma formação fragmentada e aligeirada como forma de atender os imperativos do mundo do trabalho.

Ferreira (2012) aponta que, por meio do Decreto, houve a redução da oferta de vagas de formação técnica nas escolas públicas; conseqüentemente, ampliou-se a oferta no setor privado, dificultando o acesso de muitos jovens nesse nível de ensino, provocando assim, uma formação de nível médio sem identidade. O autor assevera que o documento propõe, em suas diretrizes, uma educação profissional desvinculada da formação básica, não reconhecendo a educação profissional como parte da formação do aluno no seu sentido *lato sensu*, ou seja, deixa de lado a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O Decreto, ao nosso ver, explicita o dualismo existente entre a formação geral e a formação técnica, visando apenas à formação de mão de obra para o mundo do trabalho, sem promover de maneira significativa os níveis da formação básica do aluno-trabalhador. Em outras palavras, a proposta da educação profissional presente no documento “legitima a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica e para o ensino médio e profissional” (KUENZER, 2000, p. 28).

E possível inferir que o Decreto propõe que a educação profissional deva ocorrer desvinculada da formação básica, demonstrando que a formação geral/propedêutica não seria suficiente para oferecer a preparação do jovem e do adulto para ingressar no mundo do trabalho. Em meio a esse contexto, temos, nos anos de 2003 a 2004, início do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a revogação do Decreto nº 2.208/97, com a criação do Decreto nº 5.154 / 2004.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a criação desse Decreto partiu da mobilização de diversos setores e agentes (da educação, dos sindicatos e pesquisadores) que reconheceram a importância de integrar a formação técnica com a formação geral, o que, na visão de Ciavatta (2002, p. 76), aponta “para a necessidade da construção de novas

regulamentações que fossem bem mais coerentes com as necessidades dos trabalhadores brasileiros”. Segundo o novo Decreto, a educação profissional prevista no artigo 39 da LDB de 1996 deveria acontecer por meio de cursos e de programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004).

De acordo com o documento, a oferta dos cursos e dos programas poderia ser desenvolvida de maneira integrada para os concluintes do ensino fundamental, sendo concomitante para os alunos que já concluíram o ensino fundamental ou que estejam em processo de formação no nível médio; além disso, na modalidade subsequente, para os concluintes do ensino médio. Assim sendo, os cursos e os programas mencionados acima devem, preferencialmente, estar articulados com a EJA, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (BRASIL, 2004).

Desse modo, ao analisar as diretrizes desse Decreto, em comparação com o Decreto anterior, percebemos concepções acerca da educação profissional tais como, ampliação de conceitos e formas de acesso. Além disso, o novo Decreto reconhece o aluno-trabalhador como um sujeito de saberes e experiências que devem ser levados em conta no seu processo de formação de modo integrado.

## **1.2 O PROEJA**

Em 2005, ocorreu a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originado do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Este programa expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos “pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio” (BRASIL, 2007, p. 12).

No entanto, Frigotto (2012), Ciavatta (2012) e Ramos (2012) ressaltam, em seus estudos, que um grupo de pesquisadores, profissionais do ensino e agentes de movimentos sociais passou a questionar o programa, propondo a sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento dos seus princípios epistemológicos, fazendo com que o Decreto fosse



revogado para a promulgação do Decreto nº 5.480/2006, pelo qual passa a ser denominado Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A promulgação do Decreto nº 5.480/2006 trouxe várias mudanças para o programa, como o nível de ensino para o ingresso, com a inclusão do ensino fundamental, e a ampliação das instituições de ensino que poderiam ofertar cursos vinculados ao PROEJA. Segundo Ciavatta (2012, p. 81), a mudança advinda da legislação do programa “tentou possibilitar a organização de itinerários formativos, bem como a certificação de conhecimentos construídos pelos trabalhadores em processos formativos”.

Para a teórica, a construção metodológica do programa, como, por exemplo, a certificação dos alunos e as etapas dos cursos com a sua terminalidade, possibilitou ao trabalhador uma nova oportunidade para desenvolver o seu processo de escolarização geral e específica de maneira integrada, apesar de perceber a dicotomia entre a formação geral e específica para a certificação de qualificação para o trabalho nas diretrizes do programa (CIAVATTA, 2012).

De acordo com os dados disponíveis na página de gestão do Ministério da Educação (MEC) sobre o PROEJA, do ano de 2006 para o ano de 2010, percebe-se um aumento significativo de matrículas de alunos no PROEJA:

**Gráfico 1 - Número de matrículas no PROEJA**



**Fonte:** SETEC/MEC, 2010

Percebemos, com base nesses dados, que o PROEJA, inicialmente, teve uma taxa pequena – 4,0 de matrículas no começo da sua implantação e implementação nas instituições de ensino –, alargando esse percentual para 27,0 no final do ano de 2010, demonstrando maior compreensão e acesso dos jovens e dos adultos para ingressarem no programa.

Machado (2006) aponta que o PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior para um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho. Moura (2006, p. 62) afirma que o PROEJA surge, então, com a dupla finalidade de enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do ensino médio, e, além disso, de integrar a educação básica a uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

Para Oliveira e Machado (2012), a criação do PROEJA possibilitou, pela primeira vez na história da EJA, a oferta de uma formação de nível médio integrada com a educação profissional, o que, na visão das teóricas, contribuiu para ampliar os conceitos e as concepções da EJA, até então, relacionados à alfabetização e ao ensino fundamental.

Frente a isso, ao articularmos as ideias do Decreto nº 2.208/97 com a criação do Decreto nº 5.154/2004, percebemos que foram legislações importantes para a construção da proposta do PROEJA, visto que várias lacunas apresentadas no tópico anterior foram preenchidas com a promulgação do Decreto nº 5.480/2006, que propõe, até o presente momento, as bases legais do programa.

Desse modo, o PROEJA tem a sua origem ligada aos acontecimentos histórico-sociais que permearam as relações sociais do país, especificamente a partir da década de 1990, apresentando, para o campo educacional, novos desafios e novas possibilidades no desenvolvimento da EJA integrada à educação profissional e tecnológica, em especial, a participação de agentes públicos e da sociedade na implementação da proposta nas instituições de ensino.

### **1.3 Uma análise da EJA**

A política de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos últimos anos, tem sido alvo de várias discussões no cenário educacional, em especial, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual a reconhece como uma modalidade da educação básica, “inscrevendo a EJA no rol dos direitos

da cidadania” (DI PIERRO, 2005, p. 1117). Segundo o artigo nº 37 do referido documento, a EJA é entendida como uma das modalidades da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996). Até a aprovação dessa lei, quando queríamos nos referir ao atendimento educacional oferecido a jovens e adultos em defasagem de idade/série, mencionávamos o ensino supletivo, quando não se lembrava do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (MACHADO, 2008).

Machado (2008) aponta que a EJA, na maioria das vezes, foi tratada, no decorrer do tempo, como um ensino de curta duração (supletivo), a qual visava à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, a teórica assevera que essas características, datadas do período militar, atribuídas à EJA tiveram grande influência na educação para jovens e adultos no Brasil, possibilitando que as pessoas reconhecessem a EJA não como direito, mas como uma oferta compensatória e aligeirada de escolarização.

Nesse sentido, Di Pierro (2005, p. 1118) aponta que a EJA na cultura brasileira ainda se encontra com a ideia de que essa modalidade de educação é um ensino compensatório, visto que é tida como instrumento pelo qual o jovem e o adulto têm a oportunidade de revisar e de conhecer os estudos não realizados no decorrer da infância e na fase da adolescência. Segundo a autora:

Nesse mesmo período, em que o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino: a Lei 5.692 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Porém, no final do regime militar, conforme a teórica, houve alguns avanços no rompimento da EJA, entendida como instrumento de educação compensatória, em especial, com a participação dos movimentos sociais, valorizando, assim, a cultura popular e as experiências acerca do processo de alfabetização e de letramento de jovens e adultos, como as experiências educativas de Paulo Freire no interior de São Paulo, com homens e mulheres trabalhadores (DI PIERRO, 2005).

Nesse sentido, percebemos que as mudanças ocorridas na política educacional, no que diz respeito à EJA, não aconteceram apenas na lei, mas foram um esforço conjunto dos

movimentos sociais na defesa dessa modalidade de ensino como direito de homens e de mulheres trabalhadoras. Segundo Machado (2008):

[...] elas fazem parte de todo um contexto histórico de muita luta em defesa da educação como direito, que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996. (MACHADO, 2008, p. 162).

Diante disso, a EJA deixa de ser vista como uma intervenção governamental compensatória, e passa a ser compreendida como uma perspectiva de educação como direito de homens e mulheres que buscam a sua emancipação enquanto sujeito de direitos e deveres (MACHADO, 2008). Ou seja, apesar das diversas questões presentes na lei, podemos dizer que as iniciativas, tanto dos agentes governamentais quanto dos movimentos sociais, representaram um importante passo na busca pela garantia da EJA como direito, e, conseqüentemente, maiores investimentos na área. A educação é tratada no texto constitucional como um direito social, garantia de uma educação laica, obrigatória e gratuita, visando respeitar os ritmos e os estilos de aprendizagem do aluno.

Segundo a LDB de 1996, no seu artigo nº 61, parágrafo único, é garantida “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 34). Desse modo, pode-se dizer que a política de formação docente para a EJA é referenciada a partir do momento em que a lei assegura a formação dos professores para atender os diversos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação.

No entanto, segundo Machado (2008), essa proposta de formação docente para a EJA não é uma realidade vivenciada nos cursos de formação docente que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990. Para a autora, esses cursos não propiciaram aos professores a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de se atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização anos após estarem afastados da escola; menos ainda sobre como enfrentar esses desafios (MACHADO, 2008).

Gatti (2010) aponta que a maioria dos cursos de formação docente não articula a formação do aluno/professor frente aos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica. Segundo a teórica:

Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a uma ou outra dessas áreas disciplinares, bem como para Educação de Jovens e Adultos, ou Educação não formal etc., seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo (GATTI, 2010, p. 1117).

Os cursos de formação docente, no que concerne à formação para a EJA, parecem não atender às necessidades reais da prática pedagógica, em especial, com a inserção da EJA no campo da política educacional, bem como a educação a distância, a educação inclusiva e a educação profissional e tecnológica, entre outras modalidades de ensino. Como exemplo, podemos citar as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras e em Ciências Biológicas analisadas por Gatti (2010), sendo perceptível a ausência da carga horária de uma disciplina específica para trabalhar com as questões inerentes à docência na EJA durante a formação do futuro professor.

Além disso, Machado (2008) acrescenta que o maior desafio da política para a EJA não se resume aos profissionais que estão sendo formados para atuarem com os jovens e os adultos, mas principalmente aos professores que já estão atuando na EJA e que necessitam de uma política de formação continuada, a fim de superarem os problemas enfrentados na prática pedagógica com os jovens e os adultos em sala de aula. Segundo a pesquisadora, a maioria dos profissionais atuantes na EJA já opera na rede de ensino, necessitando de uma política de formação docente permanente, capaz de atender às exigências institucionais e didáticas encontradas na sua prática pedagógica. Ampliando essa análise para o momento atual, os dados do último Censo Escolar, do ano de 2012, apontam que havia mais de dois milhões de professores atuando na educação básica no Brasil, o que demonstra um aumento de professores com formação em nível superior, como podemos perceber na Tabela 1.

**Tabela 1 – Formação dos professores em nível de grau**

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					Educação Superior
		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Educação Superior	
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério		
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: MEC/INEP, 2012.

Segundo informações do censo, o aumento de professores com nível superior é resultado de alguns programas que o governo vem implantando, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), cujo objetivo é garantir aos professores da educação básica em exercício uma formação de nível superior correspondente à exigida pela LDB//96. Desse modo, percebemos, com base nesses dados, que o número de professores com formação em nível superior aumentou significativamente nos últimos anos no Brasil. No entanto, as propostas de formação docente não atendem, de maneira significativa, todos os professores, em especial, os atuantes na EJA.

Segundo Machado (2008), a formação docente no território brasileiro possui como influência a criação das escolas normais<sup>1</sup>, sendo conhecidas como espaço de formação de professores até a Reforma Universitária de 1968, período anterior à criação das faculdades de educação. Para a teórica, as reformas estabelecidas no período da ditadura militar estruturaram a convivência entre um 2º grau técnico em magistério, que prepararia os professores para os anos iniciais do 1º grau, e as licenciaturas curta e plena, nas universidades, espaço responsável pela formação de professores de diversas disciplinas; no entanto, as propostas dos cursos não ofertavam uma formação em EJA para os professores.

A exceção à regra de não formação para EJA teve início no final da década de 1980, quando as faculdades de educação realizaram amplo debate sobre a atuação do pedagogo e a sua habilitação profissional, resultando na validação do magistério na atuação do pedagogo, bem como na criação dos cursos de Pedagogia, com ênfase ou habilitação em

<sup>1</sup> Segundo Saviani (2008, p. 143), a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris, em 1795, cujo objetivo era preparar os professores. Conforme o teórico, nesse momento, introduziu-se “a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário”.

EJA. A partir dessa compreensão, alguns cursos de Pedagogia, pelo país, passaram a dar ênfase específica em sua habilitação. Dessa experiência, resultam os cursos de Pedagogia com ênfase ou habilitação em EJA.

Machado (2008) discorre que essa realidade não mudou radicalmente nos cursos de licenciatura, no país, no período da década de 1980 a 1990, uma vez que os professores foram formados sem aprenderem propostas didático-pedagógicas para a educação do jovem e do adulto. Em outras palavras, o autor afirma que “aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar” (MACHADO, 2008, p. 165). Desse modo, acreditamos que, ao contrário do que possa parecer, trabalhar com o jovem e com o adulto em sala de aula, no que diz respeito ao seu processo de escolarização, não é uma tarefa fácil que pode ser desenvolvida sem formação em EJA.

Segundo Machado (2008), podemos elencar, hoje, dois movimentos que têm influenciado a formação do professor para a EJA no país. O primeiro, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, exigiu dos conselhos estaduais de educação um novo olhar para interpretar os artigos referentes à EJA na LDB de 1996. A LDB nº 5.692/71 já registrava, em seu texto, pela primeira vez na história do país, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo; e, embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, “reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania” (CUNHA, 2009, p. 14). Desse modo, diversos agentes sociais e pesquisadores buscaram entender a proposta pedagógica da EJA no texto da LDB (1996), conforme podemos observar no texto de introdução do Parecer que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Os sistemas, por exemplo, que sempre se houve com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. Fazendo jus ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma compreensão que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego (CNE/CEB nº 11/2000, p. 2).

A proposta da elaboração desse parecer permitiu que a EJA fosse vista não apenas como uma formação ligada ao processo de alfabetização, conforme traçado no decorrer da história da educação. É proposto, nesse documento, que a EJA exerça as seguintes funções:

[...] **função reparadora**, que diz respeito à obrigação do Estado brasileiro de reparar o direito de escolarização que foi negado às pessoas que não tiveram acesso a esse bem cultural na infância e na adolescência; **função equalizadora**, que parte do princípio de que a educação é indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. A EJA assim compreendida constitui uma modalidade educativa que pode possibilitar aos jovens e adultos o desenvolvimento de novas habilidades e complementação de competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida; **função qualificadora**, que se inscreve nos diversos espaços formativos pelos quais circula o adulto, ou seja, não se restringe apenas à questão da educação escolarizada (BRASIL, 2000, p. 2).

De acordo com Machado (2008), o movimento de interpretação da EJA, com a criação desse parecer, foi de grande importância para escolarização de jovens e adultos, sendo apresentadas as diretrizes curriculares dessa modalidade de ensino. Entre outros aspectos presentes no documento, encontramos a relevância para a formação do professor:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Nessa perspectiva, é notório que a formação do professor da EJA é vista como uma formação cujo profissional atuante na formação do jovem e do adulto deve reconhecer as especificidades desse público, além dos conhecimentos pedagógicos inerentes à formação e à atuação de qualquer professor em sala de aula (SOARES, 2008). Desse modo, concordamos com o teórico quando diz que o professor atuante na EJA necessita de uma formação direcionada para esse público, conforme se constata na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)<sup>2</sup>, realizada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997:

---

<sup>2</sup> As conferências internacionais da Educação de Adultos são organizadas pela UNESCO e acontecem a cada 12 ou 13 anos desde o final da década de 40 (Dinamarca, 1949; Canadá, 1960; Japão, 1972; França, 1985; Alemanha, 1997).



A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42).

Nesse contexto, encontramos, também no texto da V CONFINTEA, diretrizes específicas referentes à formação do professor para a EJA, de modo a melhorar as condições de trabalho e as perspectivas profissionais dos educadores de adultos (professores e facilitadores):

Elaborando políticas e adotando medidas para melhorar o recrutamento, a formação inicial e, no exercício de emprego, as condições de trabalho e a remuneração do pessoal empregado nos programas e atividades de educação de jovens e adultos, a fim de garantir a qualidade e continuidade desses programas e atividades, incluídos os conteúdos e método de formação (V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 36,37).

Nesse sentido, é possível compreender que a EJA, nessa proposta da Conferência, assume uma nova identidade: deixa a sua característica de ensino compensatório/supletivo para dar lugar a uma educação como direito social. Por outro ângulo, a prática do professor da EJA deixa de ser vista como uma ação de voluntariado, permitindo ao professor o desenvolvimento profissional e a qualidade da prática pedagógica, já que:

As estatísticas nacionais (Inep, 2000) dão conta da existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos (40% dos quais não têm formação superior), aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular. Em ambos os casos, esses educadores (a esmagadora maioria de mulheres) têm uma formação inicial insuficiente, que vem sendo complementada em programas continuados de formação em serviço (DI PIERRO, 2006, p. 24).

Enfim, cremos que, apesar das lacunas presentes nesses documentos, que não serão objeto de análise neste estudo, vale ressaltar que os mesmos resultaram, para o campo da EJA, em um novo espaço de discussão no cenário educacional, especificamente na formação e na valorização do professor para a EJA. Diante desse quadro, Machado (2008) discorre que o segundo movimento da EJA marcante na formação do professor dessa

modalidade de ensino é a criação dos fóruns da EJA<sup>3</sup>, em 2006, em que diversos representantes municipais, estaduais e federais elaboram um documento para ser apresentado na V CONFINTEA.

Segundo a autora, a criação dos fóruns “promoveu a mobilização dos diversos estados da Federação, sendo que os fóruns, hoje, estão presentes em todos eles e no Distrito Federal” (MACHADO, 2008, p. 169). No entanto, em outro texto, a teórica não deixa de ressaltar as tensões que emergem nesses espaços:

Esses chamados campos de confiança não eliminam, nos fóruns de EJA, as tensões naturais em um movimento que congrega atores de diferentes matrizes teóricas e práticas. As tensões próprias desse movimento encontram-se expressas nos relatórios que esses fóruns publicam anualmente em seu portal, resultados dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas) que ocorrem ininterruptamente desde o ano de 1999, tendo como foco a discussão da política pública para EJA. Não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido essa experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os Estados brasileiros (MACHADO, 2009, p. 33-34).

Soares (2004), corroborando essa ideia, discorre que os fóruns têm se tornado um espaço de encontro permanente de representantes sociais dos diversos segmentos da sociedade, a fim de dialogar sobre a política educacional da EJA. Dessa forma, Machado (2008) acredita que a formação de professores é uma das mais antigas reivindicações do movimento, por isso a importância de se articular a criação dos fóruns com as propostas de formação docente. Nesse contexto, destaca-se também o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT 18) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), consolidado em 1999.

#### **1.4 Do Colégio das Fábricas ao Instituto Federal**

Ao analisar o histórico da educação profissional no Brasil, Moura (2012) assevera que a sua origem data do início do século XIX, com a criação do Colégio das Fábricas, cujo

---

<sup>3</sup> As discussões dos fóruns e as publicações sobre questões relacionadas à EJA podem ser obtidos no site <http://www.forumeja.org.br/>. Neste espaço, é possível encontrar 27 fóruns estaduais e o distrital da EJA.

objetivo principal era oferecer amparo e instrução técnica profissional a crianças órfãs e abandonadas.

Segundo o pesquisador, a educação profissional no país originou-se principalmente pelo cunho assistencialista. Já na transição do século XIX e XX, inicia-se, no território nacional, uma mobilização pública a favor de uma educação profissional capaz de atender a formação de operários para atuarem no mundo das fábricas que, naquele período, apontavam seus primeiros sinais de expansão:

O início do Século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia (MOURA, 2007, p. 6).

Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, cria as Escolas de Aprendizes Artífices; no total, 19 escolas, uma em cada unidade da Federação, destinadas aos pobres e aos humildes. Para Moura (2012), a proposta de Nilo Peçanha ampliou a perspectiva da educação profissional, “pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria”. (MOURA, 2012, p. 7).

Já no final dos anos 30, o autor aponta que essas escolas deram lugar aos Liceus Industriais, nos quais se percebe uma educação dual entre os filhos da elite e os filhos da classe trabalhadora, o que, na visão de Otranto (2010), alterou muito pouco os objetivos propostos pelas instituições anteriores. Podemos perceber, então, que as propostas iniciais da educação profissional no Brasil estão centradas no desenvolvimento industrial capitalista do país, sem apresentarem uma perspectiva crítica na formação dos indivíduos, visto que o importante não seria a formação humana crítica do indivíduo, mas sim a qualificação para atender as mudanças nos modos de produção.

Já no início de 1940 são promulgadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, conhecidas também como reforma de Capanema, que visavam adaptar a educação básica às necessidades da indústria emergente da época. Em meio a esse contexto de reformas, temos, em 1942, segundo Otranto (2010), a criação das Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos

Liceus, cujo objetivo principal seria formar mão de obra de trabalho para desenvolver trabalhos técnicos nas áreas de produção, e burocráticos, nas indústrias.

No entanto, é notória, nesse período, uma dualidade na formação dos sujeitos, visto que existe uma proposta de formar um quadro de dirigentes com acesso ao ensino superior, nesse caso, as elites dirigentes, e outra destinada à profissionalização de técnicos para a indústria, sendo esta última ofertada para a população que não tinha acesso ao ensino superior. Segundo Kuenzer (1997):

[...] o acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolviam as funções de dirigentes [...]. Assim é que os matriculados ou egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento de um saber voltado a um campo específico de trabalho, tendo de fazer adaptação a um currículo que era composto por línguas, ciência, filosofia e arte. (KUENZER, 1997, p. 14).

Trata-se de mais uma expressão significativa de que a educação técnica é voltada para os menos favorecidos, para os filhos dos trabalhadores, visando à qualificação para o mercado de trabalho, e não ao ensino superior. De acordo com as ideias de Ontranto (2010), essas escolas, no ano de 1959, passaram a ocupar um lugar na administração direta como autarquias, sendo então chamadas de Escolas Técnicas Federais. No ano de 1978, as Escolas Técnicas Federais transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs, tendo como pioneiros o do Rio de Janeiro, o do Paraná e o de Minas Gerais.

Nesse caso, podemos citar também a Escola Industrial e Técnica de Goiás que, por meio do Decreto sem número, de 22 de março de 1999, foi transformada em CEFET/GO, uma instituição de ensino superior pública e gratuita, especializada na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com prioridade na área tecnológica (IFG, 2010), e que, depois, vai assumir a identidade de IF.

Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano, tendo como finalidades:

Art.6 - I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, s/p).

Para Otranto (2010, p. 18), “os IFET representam mais que um modelo institucional, é uma expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” que vem produzindo mudanças significativas na política educacional no país, exigindo maiores acompanhamento e monitoramento das ações administrativas e pedagógicas que emergem nesses espaços.

No entanto, a teórica ressalta que essa mudança de CEFET para IF não ocorreu de modo automático, “visto que são frutos da materialização do Plano de Desenvolvimento (PDE) do atual governo, que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC<sup>4</sup>” (OTRANTO, 2010, p. 16). Desse modo, percebemos que a história da educação profissional e tecnológica no país é decorrente de ações que visam à manutenção de uma ordem econômica e à exigência de formação profissional que atenda às necessidades dos novos modos de produção na sociedade.

---

<sup>4</sup> O PAC foi criado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), no qual se promoveu a retomada do planejamento e a execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável.

## 1.5 Formação docente para a educação profissional e tecnológica

A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil não é algo novo, conforme vemos percebendo com os avanços da rede profissional e tecnológica nos Institutos Federais. Segundo Machado (2008), as primeiras iniciativas da EPT no Brasil ocorreram com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no ano de 1917, fechada no ano de 1937. Nessa escola, foram formados apenas 381 professores (309 mulheres), com o fim de atuarem nas atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Para a teórica, a escola já surgiu com diversas dificuldades que levariam ao seu fechamento anos após, “apesar de ter formado em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais” (MACHADO, 2008, p. 11).

Cardoso (2005) aponta que as ações desenvolvidas na escola eram baseadas em oficinas que visavam à produção de artefatos artesanais que, na maioria das vezes, eram vendidos em benefício da instituição, além de oferecer uma formação docente nessas especialidades para atuação na educação técnica. Desse modo, é notória que a formação técnica profissional oferecida nessa época foi direcionada para a manutenção de uma ordem vigente da industrialização, na qual o papel importante da escola era capacitar, adestrar e treinar mão de obra para atuar nas fábricas.

Já no ano de 1942, devido às necessidades de uma formação docente para atuar nos cursos de EPT, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Essa Lei estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial, “que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais” (BRASIL, 1942, p. 1). Para Schwartzman (1984), a criação dessa lei teve como justificativa a inexistência de uma política para o ensino profissional no país durante o período do governo do Presidente Nilo Peçanha Capanema. Segundo o teórico,

essencialmente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial é uma grande declaração de intenções, acompanhada de um amplo painel da organização à qual o ensino industrial se deveria ajustar. Uma de suas características principais, no espírito do Ministério da Educação da época, é a uniformidade que trata de impor a este tipo de ensino em todo o país. Em termos de intenções, ela busca atender, simultaneamente, aos interesses do trabalhador, "realizando sua preparação profissional e sua formação humana"; das empresas, "nutrindo-as, segundo suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra"; e da nação, "procurando continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura". Uma de suas inovações é o tratamento quase igualitário para homens e mulheres, vedando a estas somente trabalhos que sejam a elas inadequados por supostas razões de saúde; e procura eliminar o estigma histórico que fazia do ensino industrial algo voltado somente aos pobres e marginais (SCHWARTZMAN, 1984, p. 239).

Machado (2008) destaca, nesse período, o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial, em 1947, realizado na cidade do Rio de Janeiro, iniciativa da Comissão Brasileiro-americana do Ensino Industrial – CBAI<sup>5</sup> –, uma inspiração da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID. O curso foi dividido em etapas, cabendo aos professores, nos períodos de estudo, colocar em prática os conhecimentos obtidos em sala de aula. Para Amorin (2007), a proposta pedagógica do curso era capacitar economicamente o discente por meio da formação recebida, tornando a mão de obra produtiva para o desenvolvimento econômico.

Percebemos, aqui, a importância da figura do professor para atingir os objetivos propostos pela comissão, já que o docente é visto como o sujeito capaz de treinar o seu aluno para contribuir com desenvolvimento social e econômico do país. Em outras palavras, o professor recebia a sua formação para atender aos anseios do processo de industrialização, a fim de garantir a manutenção da ordem vigente.

Nesse percurso, Machado (2008) aponta que o processo de formação docente para a EPT assumiu dois rumos com a criação da LDB nº 4.024/1961 no país. Primeiramente, há a formação dos professores nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que os preparavam para atuarem no ensino médio; outra opção eram os cursos Especiais de Educação Técnica, que habilitavam os docentes para atuarem nas disciplinas de natureza técnica. Passado um tempo, segundo a teórica, a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, exigência da Lei nº 5.540/68, levou o MEC a ser autorizado, em 1969, a organizar e

---

<sup>5</sup> “A CBAI pode ser tomada como um exemplo concreto da influência exercida por concepções educacionais elaboradas nos E.U.A. sobre a educação brasileira no pós-guerra, que apontariam para a superação do subdesenvolvimento na América Latina” (AMORIN, 2007, p. 151).

a coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.

Em 1977, a Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II<sup>6</sup> os transformassem em licenciaturas, com um prazo de três anos para as instituições se adequarem a essa realidade.

Desse modo, pode-se inferir que a formação de professores para EPT no período foi tida como uma proposta emergencial para a superação dos problemas acerca da qualificação de mão de obra para atuar na esfera produtiva, pois os docentes não estavam, na sua maioria, preparados para trabalhar com essa realidade. Nesse sentido, Machado (2008) assevera que a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs, em cumprimento à Lei nº 6.545/78, contribui com esse objetivo, já que os cursos oferecidos nessas instituições visavam capacitar os docentes para atuarem em disciplinas específicas do ensino de 2º grau.

Passado um período, temos, no ano de 1996, a promulgação da LDB nº 9.394, que apresenta elementos significativos no campo da formação de professores, tais como: formação mediante relação teoria e prática; aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos; prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. Conforme podemos observar no próprio texto do documento:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, p. 34).

A legislação passa a reconhecer a formação do professor a partir da formação pedagógica desenvolvida nos institutos de formação de professores, mobilizando, para isso, as experiências anteriores e a articulação entre o conhecimento teórico e prático. No entanto, a lei não especifica como deve ocorrer a formação do professor atuante na EPT, por isso Machado (2008) aponta que o Decreto 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB

---

<sup>6</sup> O Esquema I e o Esquema II foram nomes que as propostas emergenciais de formação de professores para a educação profissional receberam no ano de 1969, no Brasil.



referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente, conforme ressaltamos abaixo:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997, p. 2).

Em outras palavras, é notória a falta de valorização da formação do professor da EPT na legislação, visto que qualquer profissional poderia atuar nessa modalidade da educação e, caso não tenha formação em licenciatura, poderia realizar cursos de formação pedagógica visando o seu preparo para o magistério. Sendo assim, a teórica aponta que o Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a Resolução nº 2/97, dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação. Art. 3º - Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada (BRASIL, 1997, p. 1).

Dessa maneira, a resolução propõe uma proposta pedagógica para atender a demanda de profissionais docentes para atuarem em determinadas disciplinas, em regime especial; além disso, a resolução propõe que essa formação deve garantir a relação entre teoria e prática, visando ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o fazer pedagógico. Dentro dessa análise, percebemos que esses cursos de formação pedagógica poderão ocorrer em qualquer instituto de ensino e/ou faculdade, já que não é estabelecido no documento um perfil específico das instituições credenciadas, ressaltando-se apenas que a formação deve ocorrer

dentro dos princípios da legislação educacional e que se tenha um curso de licenciatura, no mínimo.

No entanto, Machado (2008) assevera que a criação dessa Resolução não promoveu, em sua proposta, uma discussão sobre as alternativas de licenciatura, o que, ao nosso ver, representa, para o campo da formação de professores, a desprofissionalização docente, já que a formação para o magistério pode ser realizada a qualquer tempo e por qualquer profissional com nível superior, sem reconhecer que “a formação de professores não forma apenas profissionais, produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Em 4 de abril de 2006, foi aprovado pelo CNE o Parecer CNE/CP nº 5/06, que aprecia a Indicação CNE/CP nº 2/02 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Esse Parecer prevê os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio:

Art. 6º Os cursos de licenciatura, destinados à formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível médio, estarão abertos a portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio.

§ 1º Os cursos referidos no *caput* deste artigo serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes.

§ 2º A conclusão do curso de licenciatura dará direito a diploma de licenciado para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com a habilitação prevista, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes (CNE/CP nº 5/06, p. 06).

Já em 2014, temos a aprovação da Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE). O texto menciona garantir em suas metas, 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; além de promover uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação de nível superior.

E ainda, formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência desse PNE e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando-se as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Desse modo, é possível perceber que a formação do professor para a EPT é uma questão urgente de ser colocada em pauta nas propostas das políticas educacionais, visto que muitos cursos propõem uma proposta de formação docente direcionada apenas para resolver os problemas pedagógicos imediatos, sem analisar as condições de trabalho e a pessoa do professor. Por outro lado, as propostas mencionadas acima ainda não completam uma formação para os professores que atuam e/ou desejam atuar na EPT integrada à EJA.

### **1.6 Da EJA para o PROEJA: desafios da formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos**

O PROEJA tem apresentado diversos desafios e possibilidades no campo da política educacional, visto que “a sua proposição traz aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação no país” (FILHO, 2010, p. 114); em especial, o desafio da formação de professores especialistas para atuarem nos cursos. Segundo as diretrizes do programa, “é fundamental que preceda à implantação dessa política 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” (BRASIL, 2007, p. 37).

Nessa feita, a formação de professores é tida como um elemento estratégico para a concretização dos objetivos do PROEJA, “objetivando a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo” (BRASIL, 2007, p. 60). Para tanto, a proposta apresenta duas frentes de trabalho: (1) um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes; (2) programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). As instituições proponentes devem contemplar, em seu plano de trabalho, a formação continuada através de, no mínimo:

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa (BRASIL, 2007, p. 60).

A SETEC/MEC, como gestora nacional do PROEJA, é responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para a pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
- c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 60).

Segundo Moura (2008), a oferta dos cursos de especialização para o PROEJA, proposta no documento do programa, iniciou-se, no ano de 2006, em quinze instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formando-se cerca de 1.500 profissionais: “Em 2007, abriu-se a segunda fase do programa, ampliando-se para vinte e um o número de instituições ofertantes, estimando formar mais 2.600 professores e gestores” (MOURA, 2008, p. 116).

Nesse marco, podemos perceber a importância da formação do professor para atuar no contexto do PROEJA, principalmente pelo fato de o programa apresentar uma nova concepção curricular, o currículo integrado, que busca constituir a formação geral com a formação do jovem e do adulto no espaço escolar, cujo objetivo é promover que a “educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja como processo produtivo seja como processo educativo” (CIAVATTA, 2012, p. 84). A compreensão é de que essa perspectiva integrada contribui na formação do aluno, uma vez que o mesmo terá a oportunidade de integrar a teoria e a prática na construção do conhecimento, além de compreender a dinâmica das relações sociais e suas contradições. O propósito é a formação de um sujeito pleno e de direito, capaz de promover a transformação social no âmbito individual e coletivo.

Desse modo, a organização do currículo integrado no PROEJA é pautada pela dimensão do trabalho como princípio educativo, promovendo a inter-relação entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura. Nessa direção, a proposta do currículo integrado busca superar a ideia dual de que, historicamente, o homem vem sofrendo pela divisão social do trabalho entre o fazer e o pensar. Nas palavras de Ciavatta (2005), esse processo tem como objetivo:

Superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese cientificamente-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão permanente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ou seja, a formação pensada na dimensão do currículo integrado não busca apenas preparar o sujeito para o mercado de trabalho conforme as exigências que percebemos hoje, em especial, com o uso de novas tecnologias nos processos de produção, mas também uma formação integral que complete, em todo o processo, a relação teoria e prática, cujo sujeito compreenda o seu papel social e busque, por meio da assimilação dos conhecimentos, a sua formação humana no sentido pleno.

Por outro lado, a proposta do currículo construída na dimensão dualista, fragmentado, não possibilita ao sujeito a compreensão da historicidade do fenômeno, ou seja, o aluno não encontra, nessa perspectiva de currículo, a compreensão do real como totalidade. Nesse sentido, o currículo integrado busca “afirmar a educação como meio pelo qual as pessoas realizam-se como sujeitos históricos que produzem sua existência frente a vivências, produzindo valores, conhecimento e cultura por sua ação educativa” (RAMOS, 2012, p. 123).

Ou seja, por meio da formação integral, a formação do sujeito não será apenas para atender às exigências do mercado de trabalho, conforme foi tratada a educação na sua dimensão histórica, mas também, acima de tudo, uma formação que contemple a pessoa do eu e o eu profissional. Em outras palavras, o termo currículo integrado visa promover a integração dos processos educativos, nos quais os conceitos são aprendidos como fatos históricos marcados por questões políticas, econômicas, sociais e culturais em sua totalidade:

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 41).

Dessa maneira, a proposta do currículo integrado no contexto do PROEJA reconhece a importância de se propor uma formação ao jovem e ao adulto do programa; uma formação que supere a formação do sujeito apenas para o mercado de trabalho, assumindo uma formação integral em que o sujeito se compreende como sujeito da história e como conhecedor do próprio mundo.

Nesse sentido, a proposta do currículo integrado exige que o professor tenha uma “formação que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional” (MOURA, 2008, p. 32), além das especificidades da educação de jovens e adultos. Desse modo, a proposta do currículo integrado no PROEJA implica, segundo o documento base, uma nova cultura escolar e uma política de formação do docente, ou seja, a proposta do currículo integrado exige dos agentes educacionais novas posturas acerca do processo de ensino-aprendizagem, em especial, a socialização e os encontros periódicos para planejar, propor e avaliar as ações.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o mapeamento de estudos de teses e dissertações que realizamos para compreender o desenvolvimento da política de formação docente para o PROEJA em outras instituições. Em seguida, propomos uma reflexão sobre as perspectivas de formação docente encontradas no contexto educacional. Por fim, apresentamos a perspectiva da formação docente à luz da teoria do agir comunicativo.

### **2.1 Pesquisas sobre formação docente para o PROEJA**

Segundo o Documento Base do PROEJA (2007) sua proposta é oferecer uma educação emancipatória para a população de jovens e de adultos que vivenciam o processo de marginalização do sistema, principalmente quando devem abandonar seus estudos para complementarem a renda familiar em casa nos primeiros anos da escolarização do ensino fundamental.

Dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 52% da população brasileira não estudaram ou não concluíram o ensino fundamental. Isso significa que metade da população brasileira sofre, ainda, para ingressar e terminar seus estudos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

No entanto, apesar dos pontos positivos na proposta, como a promoção social do aluno que terá “acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e nele atuar” (BRASIL, 2007, p. 13), percebemos que a formação do professor ocupa um lugar de destaque nesse processo de implantação do PROEJA, visto que é o professor, junto à comunidade escolar, que buscará desenvolver um espaço de formação com os jovens e os adultos.

Com isso, as novas configurações que a EJA vem sofrendo em sua proposta pedagógica acabam “desafiando os professores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes e direitos seus direitos” (BRASIL, 2007, p. 18). Nesse prisma, pela mediação do professor em sala de

aula, jovens e adultos terão a oportunidade de integrar uma formação básica com a educação profissional, sendo capazes de se compreenderem como sujeito e como produtor de uma história.

Sendo assim, perante esse desafio de integrar duas modalidades da educação na prática pedagógica do professor, buscamos, neste tópico, apresentar um dos objetivos da nossa investigação, que é analisar as ideias, as opiniões e as construções teóricas e práticas que permeiam as pesquisas sobre a formação docente para o PROEJA, uma vez que acreditamos que os resultados dessas pesquisas podem nos direcionar para um melhor entendimento acerca da questão em estudo, além de apontarem novos olhares para serem investigados no decorrer da pesquisa.

Conforme Ferreira (2002, p. 259), com essa técnica, o pesquisador pode mapear e discutir estudos realizados sobre a temática em estudo, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Ou seja, por meio do estudo da arte, o pesquisador tem a oportunidade de realizar uma pesquisa bibliográfica inicial sobre o seu objeto de estudo, permitindo maior compreensão do fenômeno.

Para tanto, realizamos uma análise genérica acerca da política de formação docente para o PROEJA por meio de pesquisas em diversos *sites* de domínio científico; entre eles, Domínio Público e Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, bem como o próprio portal do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília<sup>7</sup>. Nessa direção, realizamos uma pesquisa por meio de palavras-chave que tivessem relação com a temática do nosso trabalho. As palavras-chave utilizadas na consulta foram: “formação de professores e Educação de Jovens e Adultos”, “PROEJA” e “prática pedagógica”.

O segundo momento da pesquisa constituiu-se na organização de todos os trabalhos e na análise dos resumos para identificar subtemas, questões relativas à metodologia e à abordagem teórica, buscando analisar as ideias, as opiniões e as construções teóricas e práticas que permeiam as pesquisas sobre a formação docente no PROEJA e, por fim, a leitura completa do trabalho. Foi possível também uma análise das pesquisas a partir da distribuição por região geográfica do país, conforme classificação do IBGE, apresentada no Quadro 1.

---

<sup>7</sup> Para a definição do recorte temporal que foi realizado no estudo, considerou-se o período definido pelo Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, que visava estimular, no país, a realização de projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica, com vistas ao estabelecimento de convênio de fomento no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJACAPES/ SETEC.



**Quadro 1 – Pesquisas e a sua distribuição geográfica**

Norte	1
Nordeste	8
Centro-Oeste	2
Sudeste	1
Sul	1
<b>Total de trabalhos</b>	<b>13</b>

Fonte: **Própria do autor/ 2013**

Esse quadro indica que a maioria das pesquisas (oito, no total) se concentra na região do Nordeste, demonstrando para nós uma leitura significativa sobre a formação de professores para atuarem na EJA/PROEJA, seguida de outras realidades de concentração de estudos. Apresentamos, a seguir, a lista completa dos trabalhos analisados com seus respectivos títulos, instituições, autores e anos de defesa.

- *A formação do educador do PROEJA do IFPB / Campus de Cajazeiras / PB* (Universidade Federal da Paraíba), de Maria José Marques Silva, no ano de 2011. (Dissertação)
- *Educação profissional de pessoas jovens e adultas: novo campo da profissionalidade docente* (Universidade Federal da Bahia), de Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves, no ano de 2009. (Dissertação)
- *História de vida de professores de língua portuguesa do PROEJA no IFPA* (Universidade Federal do Ceará), de José Raimundo Carvalho, no ano de 2010. (Dissertação)
- *O curso de especialização no município de Sousa- PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA* (Universidade Federal da Paraíba), de Ana Paula Mendes Silva, no ano de 2011. (Dissertação)
- *A atividade pedagógica do professor de matemática no PROEJA* (Universidade Federal de Goiás), de Everton Lacerda Jacinto, no ano de 2011. (Dissertação)
- *Os desafios da formação continuada de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos* (Universidade de Brasília), de Cristiane Jorge de Lima Bonfim, no ano de 2011. (Dissertação)

- *Currículo integrado e a formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA – IFPA* (Universidade Federal do Ceará), de Maria Lusinete da Silva, no ano de 2011. (Dissertação)
- *Formação continuada de professores para o PROEJA: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA* (Universidade Federal do Ceará), de Carla Andreza Amaral Lopes Lira, no ano de 2011. (Dissertação)
- *O processo de formação continuada de profissionais da rede pública do ensino: um estudo de caso da especialização PROEJA do IFTM – Campus Uberaba* (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), de Luciana Borges Andrade, no ano de 2012. (Dissertação)
- *Formação e condições de trabalho dos professores da educação de jovens e adultos – PROEJA: um estudo de caso realizado no IFPA, Campus de Belém* (Universidade Federal do Ceará), de Antoinette Francês Brito, no ano de 2012. (Dissertação)
- *Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba* (Universidade do Estado do Pará), de Maria Rosilene Maués Gomes, no ano de 2012. (Dissertação)
- *Política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica* (Universidade Federal do Pernambuco), de Carla Reis Gouveia, no ano de 2011. (Dissertação)
- *Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tecitura da oferta e dos resultados na região Sul do Brasil* (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), de Neura Maria Weber Maron, no ano de 2013. (Tese)

No entanto, antes de apresentarmos as análises acerca dos trabalhos pesquisados, vale ressaltar que o número de trabalhos acerca da política de formação do professor para atuar no PROEJA é ainda limitado, visto que boa parte das pesquisas busca, em seus objetivos, compreender o processo de implantação e de implementação do PROEJA nos Institutos Federais, sem apresentar uma preocupação com a formação dos profissionais envolvidos no processo, nesse caso, os profissionais docentes.

Nesse sentido, apresentamos, particularmente na construção desta dissertação, quatro eixos de análise construídos por meio da leitura das teses e das dissertações: (1) o

processo de implantação e de implementação do PROEJA; (2) formação docente para a EJA/PROEJA; (3) implementação do curso de formação para o PROEJA; (4) formação docente em PROEJA.

## **2.2 O processo de implantação e de implementação do PROEJA**

Neste eixo, as pesquisas vêm apontando que as propostas dos cursos do PROEJA nas instituições de ensino têm apresentado vários desafios de ordem administrativa e pedagógica, visto que, em cada contexto, é concebido de maneira singular pelos sujeitos pesquisados.

Silva (2011) discorre, em seu estudo, que o curso do PROEJA ocorreu de maneira aligeirada e emergencial na instituição, já que o processo de elaboração do projeto pedagógico do curso na área da informática foi considerado curto, em especial para as questões relacionadas às possibilidades e aos limites da legislação do programa e às ações da prática pedagógica. Nas palavras da autora: “houve muitos entraves e resistências em que evidenciaram diferentes concepções de trabalho pedagógico, de currículo, de formação profissional” (SILVA, 2011, p. 96).

Nesse ínterim, Gonçalves (2009) aponta que o processo de implementação do PROEJA na instituição pesquisada foi uma imposição do (MEC) às instituições de ensino. Segundo a pesquisadora, boa parte dos professores entrevistados não conhecia as diretrizes do programa. Além disso, a instituição tinha pouca autonomia no que diz respeito ao processo inserção do PROEJA no currículo escolar, cabendo-lhe apenas adequar a proposta pedagógica conforme a legislação vigente.

Nessa direção, Lira (2011) afirma, em sua análise, que muitos professores não acreditaram inicialmente na proposta do currículo integrado do PROEJA, pois acham que é boa a proposta da integração, mas não veem isso se efetivar com a sua disciplina, sendo essa possibilidade inviável, porque a disciplina é técnica, e o aluno tem de saber fazer.

Andrade (2012), por sua vez, assevera que o processo de implantação e de implementação do PROEJA na instituição pesquisada foi bem aceito, apesar de a maioria dos professores não ter uma formação para lidar com a proposta da EJA; além disso, é evidente a

preocupação da política de permanência do aluno, uma vez que o número de evasão dos alunos nessa modalidade de educação é grande.

Ainda no que se refere a esse assunto, Gomes (2012), corroborando os estudos citados, observa, em sua pesquisa, que a proposta de formação integrada defendida na legislação do PROEJA é vista apenas como a junção entre as disciplinas para os professores pesquisados, sem fazer alusões às outras dimensões defendidas na proposta do programa.

No entanto, a teórica aponta que, no processo de implantação do PROEJA na instituição, muitos professores apresentavam certo receio de trabalhar com o público da EJA, talvez pelas dificuldades encontradas em seus cursos de formação inicial, principalmente os professores das áreas técnicas que, na maioria, são bacharéis, não possuindo uma formação pedagógica para atuarem na docência.

Aliado a isso, Silva (2011) argumenta que alguns professores não aceitam a proposta do PROEJA, conforme é ressaltado: “O PROEJA desde a sua implantação no IFPA não foi bem visto, pois os professores acreditam que não estão capacitados para trabalhar com a EJA” (SILVA, 2011, p. 85); bem como os alunos da EJA têm pouco conhecimento para cursar um curso técnico.

Gouveia (2011) discorre ainda que a implantação do PROEJA na instituição investigada ocorreu sem a compreensão e a participação efetiva dos professores; aliado a isso, a mesma aponta que, na escolha dos professores para o PROEJA, não houve uma seleção para os professores trabalharem, visto que boa parte dos entrevistados não tinha formação para lidar com os jovens e os adultos do PROEJA.

Com isso, percebemos que a implementação dos cursos do PROEJA nas instituições pesquisadas apresentou diversos pontos de convergências, em especial, a falta de uma formação dos profissionais para atuarem na EJA e a não participação na construção das propostas dos cursos. Assim, os dados obtidos nas pesquisas apontam os diversos obstáculos que têm permeado o processo de implantação e de implementação do PROEJA nos Institutos Federais, demonstrando as fragilidades de uma política educacional que visa promover um ensino integrado.

No entanto, os profissionais envolvidos nesse processo, em especial, os professores não apresentam uma formação para atuarem no programa, caracterizando a educação como mecanismo de desenvolvimento econômico no país, visto que muitos docentes pesquisados perceberam que a implementação do PROEJA nas instituições foi uma posição do governo para atender, direta e explicitamente, às demandas do mercado econômico.

Por outro lado, inferimos que esses dados direcionam para a fragilidade que os cursos de formação docente têm apresentado nos últimos tempos, nos quais se propõe ao professor uma qualificação por competência, sem levar em consideração a sua identidade e os saberes na construção e nas decisões das propostas educacionais.

### **2.3 Formação docente para a EJA/PROEJA**

Neste tópico, os estudos apontam que a formação para atuar no PROEJA é uma das maiores preocupações dos professores, visto que a maioria dos profissionais atuantes nesses cursos não tem uma formação para atender às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem do jovem e do adulto da EJA. Silva (2011) aponta, em seu estudo, que a principal dificuldade dos professores atuantes no PROEJA consiste na falta de uma formação para atuarem na EJA, além da falta de conhecimentos prévios sobre o próprio programa, e, é óbvio, do processo de adaptação dos materiais didáticos dos cursos de ensino médio integrado regular para o PROEJA.

Nessa direção, Jacinto (2011) afirma que o professor do seu estudo sentiu a necessidade de lançar mão de todos os conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira para atuar no PROEJA, além de valorizar os conhecimentos dos alunos, conforme é perceptível na passagem: “Aqui no PROEJA, é como eu costumo muito dialogar com meus alunos no sentido de poder verificar que bagagem eles trazem né, que conhecimentos eles trazem” (JACINTO, 2011, p. 131).

Brito (2012) também assevera que professores não possuem formação continuada para a EJA, além, é claro, das limitações da prática do currículo integrado. Já Gomes (2012) discorre, em sua análise, sobre os professores pesquisados reconhecerem a importância de ter uma formação para lidar com o público da EJA, assim como sobre a responsabilidade que possuem de si próprios com o processo de formação continuada, além de o próprio Estado, o qual deve promover condições necessárias para essa formação.

Dessa maneira, os dados apresentados nos estudos direcionam para uma realidade na qual os professores atuantes no PROEJA, na maioria das vezes, não apresentam uma formação para lidarem com os alunos da EJA em sala de aula. Por outro lado, apesar dos

obstáculos, alguns professores pesquisados lançam mão dos saberes docentes a fim de conduzirem o processo de ensino-aprendizagem com os jovens e os adultos.

Assim sendo, mais uma vez, encontramos um consenso sobre as dificuldades que o PROEJA tem apresentado às instituições de ensino, nesse caso, a formação docente. É perceptível que os professores pesquisados não apresentam uma formação para atuarem nas turmas da educação de jovens e adultos, especificamente, integrada a educação profissional e a tecnológica.

#### **2.4 Processo de implementação do curso de formação para o PROEJA**

Este eixo aponta que o processo de implementação para os cursos de formação docente para o PROEJA nas instituições tem sofrido os mesmos problemas de admissão e de resistência dos relatos acima sobre os cursos do PROEJA nas instituições. O estudo de Silva (2011) apresentou que a implantação do curso de especialização na instituição pesquisada foi um grande desafio, pois a equipe de planejamento do projeto teve de estar em Brasília/DF para conhecer as etapas e os instrumentais do curso. Além disso, dever-se-ia formar uma turma no mesmo ano de aprovação do projeto do curso, caso fosse aceito. Em razão disso, o curso foi ofertado para a comunidade externa, o que, na visão da pesquisadora, apresenta um retrocesso da proposta política na qual os cursos do PROEJA passaram a ser ofertados nos institutos, sem a qualificação profissional em EJA do corpo docente (SILVA, 2011, p. 61)

Gouveia (2011), em sua análise, discorre que a falta de interesse pelos professores acerca dos cursos de formação ocorre em razão do não convite para realizar o curso, e por não terem sido informados. Nesse sentido, os dados dos estudos direcionam, mais uma vez, para uma realidade em que as propostas dos cursos de formação para os profissionais atuarem no PROEJA ocorrem de maneira aligeirada, sem a participação efetiva dos professores na construção das propostas.

Em outras palavras, percebemos, nesses dados, a falta de comunicação entre os diversos agentes educacionais, fruto de uma concepção monológica do sujeito. Para reverter esse quadro, acreditamos ser necessária uma proposta que contemple uma ação direcionada pela participação de todos os envolvidos no processo valorizando os diferentes pontos de vistas.

## 2.5 Formação docente em PROEJA

Este eixo tem apontado as possibilidades e os desafios dos cursos de formação docente para o PROEJA. É perceptível que os cursos oferecidos não têm atingido seu objetivo, que é formar um profissional docente capaz de atender, no contexto escolar, as necessidades de uma formação que contemple as necessidades do público da EJA.

Gonçalves (2009), em seu estudo, concluiu que a instituição pesquisada ofereceu aos professores um curso de especialização, o CEPPROEJA, não como forma de atender as determinações do SETEC/MEC, mas em resposta ao pedido dos professores para desenvolverem a prática pedagógica com os jovens e os adultos do PROEJA. No entanto, o número de professores que realizaram o curso foi pequeno, fato este justificado pela carga, pela exigência do trabalho de conclusão e porque os docentes já possuíam titulação de especialista, mestre e/ou doutor.

Nesse sentido, Carvalho (2010) percebe, em sua investigação, que uma parcela significativa dos professores pesquisados participou do programa de formação continuada, nível especialização, oferecido pela instituição, porém, há a não participação dos professores no que diz respeito às atividades de ensino-aprendizagem concernentes ao PROEJA.

Bonfim (2011) também argumenta que os dados obtidos no estudo apontam que a maioria dos professores formadores do curso de formação para o PROEJA não tinha formação em EJA. Aliado a isso, segundo a pesquisadora, não houve, na opinião dos alunos cursistas, uma integração das disciplinas, conforme pensado no currículo do PROEJA durante o desenvolvimento do curso. Os professores formadores informaram também a falta de conhecimento dos eixos curriculares do programa no curso.

Por outro lado, a pesquisa demonstrou que, apesar de o curso pesquisado oferecer vagas no PROEJA, nesse caso, na área da Construção Civil, nenhum dos professores atuantes tem formação para atuar no PROEJA, e apenas 6,6 % têm licenciatura em disciplinas na área da Construção Civil.

Nessa perspectiva, Silva (2011) afirma que os dados obtidos na sua pesquisa levaram à conclusão de que houve, na instituição, várias turmas dos cursos de formação continuada em nível de especialização para o PROEJA em parceria com a SETEC, visto que muitos professores reconheciam a importância da formação continuada no desenvolvimento

da prática pedagógica. A pesquisa apontou também que boa parte dos alunos-professores dos cursos atua em outras modalidades de ensino, e não na educação de jovens e adultos.

Por outro lado, a pesquisadora assevera que, na maioria das vezes, a coordenação do curso não conseguiu formar uma turma de professores atuantes na instituição para cursar a especialização, abrindo, assim, a seleção para a comunidade externa. Quanto a isso, Brito (2011) afirma que o curso de especialização ofertado na instituição da pesquisa não foi prioridade dos professores, visto que as vagas tiveram de ser preenchidas pela comunidade externa.

Lira (2011) discorre em seu estudo que a proposta de formação docente para o PROEJA ocorre de maneira aligeirada na instituição pesquisada, apesar dos seus avanços, uma vez que os cursos contribuíram com as mudanças na prática pedagógica. Por outro lado, existiram alunos egressos que sequer pisaram na sala do PROEJA ou participaram das discussões sobre as propostas do curso de especialização.

Andrade (2012), por sua vez, argumenta, em sua análise, que a instituição investigada, seguindo as ações de formação continuada docente a instituições, aderiu à proposta do MEC em oferecer um curso em nível de especialização, abrindo 105 (cento e cinco) vagas, sendo 35 (trinta e cinco) para cada cidade (Uberaba, Ituiutaba e Paracatu). Nesse quantitativo, 35 profissionais do IFTM do *campus* de Uberaba foram matriculados no curso, 21 deles, professores; sendo que, dos 35 alunos, três não concluíram o curso, e falta uma estudante entregar a versão final de seu TCC (ANDRADE, 2012). Segundo a pesquisadora, o curso de especialização não atendeu ao público da rede federal de ensino, “pois, sendo mestres e doutores, não houve o interesse em fazer uma especialização *Lato Sensu*, mesmo na ausência de formação e preparo para trabalhar com o público da Educação de Jovens e Adultos” (ANDRADE, 2012, p. 40).

Por fim, Maron (2013), em seu estudo, discorre que os cursos para o PROEJA pesquisados tiveram uma oferta precária pela extensão de carga horária, pela sobrecarga, pela intensificação da jornada do trabalho dos docentes e pelo seu processo de seleção, no qual prevaleceram os critérios excludentes.

Além disso, o estudo apontou que os cursos de formação foram frágeis, pela desarmonia entre unidades curriculares, ementas, eixos, objetivos e princípios nos projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos, pela falta de conexão entre a teoria e a prática no curso e pela fragmentação dos conteúdos programáticos dos eixos curriculares, o que descaracterizou a proposta e determinou uma formação superficial sobre os conceitos e as concepções do PROEJA, comprometendo os resultados dessa formação.



Os dados das investigações apresentam informações importantes para a compreensão das propostas de formação docente para o PROEJA que vêm sendo implementadas nas instituições de ensino. Demonstram as fragilidades e resistências dos professores para os referidos cursos, devido à carga de trabalho, ao deslocamento para outra cidade para os encontros presenciais e à não formação em EJA da maioria dos profissionais formadores, além da resistência de se trabalhar com os jovens e adultos do PROEJA, devido à trajetória escolar desse público.

Os estudos foram realizados em diversos contextos e situações, demonstrando as possibilidades e os desafios da formação docente para o PROEJA, bem como as lacunas existentes na sua implementação.

Considerando tais estudos já realizados, entendemos que a presente pesquisa trará contribuições para se pensar as políticas de formação docente para o PROEJA na prática pedagógica do professor, uma vez que os trabalhos apontaram apenas o processo de formação dos professores cursistas, sem analisarem as implicações dessa formação para a prática pedagógica do professor, salvo o estudo de Lira (2011).

## **2.6 Perspectivas e concepções de formação docente**

As políticas de formação docente nos últimos tempos têm sido alvo de várias discussões no cenário educacional, em especial, com “a pesquisa de formação de professores a partir dos anos de 1980, período esse marcado pela transição da ditadura militar para o governo da Nova República” (ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 23). Segundo os teóricos, os professores ainda respiram, no contexto educacional, os ares desse período marcado pelo tecnicismo, o que, na visão daqueles, reduziu-lhes a figura em meros executores de um projeto alinhado aos interesses políticos de uma ordem vigente.

No entanto, com os avanços da pesquisa educacional na última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, temos, no campo da formação de professores, outra dimensão pedagógica do ser professor. Para os teóricos, o professor é tido como um sujeito ativo capaz de ressignificar, com maior ou menor intervenção, os fazeres de sua profissionalidade. No entanto, vale ressaltar que as compreensões se fundamentam em

concepções teórico-epistemológicas diferenciadas; as primeiras, críticas, e as segundas, mais pragmática.

Numa primeira análise, encontramos a formação do professor baseada numa perspectiva crítica, na qual a relação teoria e prática, enquanto práxis, é vista como elementos de formação do professor e como mecanismo de transformação social. Nessa ótica, a docência passa a ser vista no bojo da visão profissional, “exigindo a formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente, ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2012, p. 14). Para a teórica: “a formação de professores deve ser vista na dimensão social, compreendida, assim, como direito, superando as iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública” (VEIGA, 2012, p. 15). Desse modo, inferimos, com base na ideia da teórica, que é por meio da *práxis* que o professor se forma e se torna capaz de promover a mudança social.

Em outras palavras, a formação do professor deve estar elencada no rol dos direitos sociais, garantindo, ao futuro professor e ao professor em serviço, a oportunidade de receber uma formação acadêmica que atenda às suas necessidades práticas e reais; por conseguinte, a valorização profissional e o seu reconhecimento, rompendo, assim, as contradições que têm permeado a formação dos professores como sujeitos alienados a uma ordem dominante.

Consecutivamente, nessa abordagem, entende-se que “a formação do professor que inova precisa não só partir de um marco integrado que oriente a sua caminhada, como também eleger propostas que contemplem a gestão institucional e as novas didáticas” (QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 29). Ou seja, não cabe apenas oferecer diretrizes para que essas propostas de formação aconteçam, faz-se necessário um investimento coletivo, no qual o professor seja protagonista e condutor de sua história, reconhecendo o seu papel político-pedagógico, e não apenas um reproduzidor de informações sem devidas contextualização e reflexão crítica.

Nesse sentido, ao se falar da formação de professores nessa perspectiva, implica conhecer o papel da docência, “proporcionando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2012, p. 14). Desse modo, a autora afirma que a formação do professor não é apenas formar um sujeito para desenvolver determinada atividade específica, mas sim para atuar numa atividade complexa, requerendo saberes diversificados.

Sendo assim, a formação do professor passa a ser entendida como uma formação contrária à subserviência da lógica do mercado e dos anseios de uma sociedade dominante. Ou seja, a formação do professor é construída como via de superação de uma proposta educacional cujo objetivo é atender as exigências das políticas educacionais da sociedade capitalista.

Numa perspectiva mais pragmática, temos o incentivo à valorização dos saberes construídos e mobilizados pelos professores na prática pedagógica a fim de encontrar soluções para os desafios enfrentados e vivenciados no contexto profissional. Isto porque:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nesse sentido, a formação dos professores, geralmente, está baseada nos saberes científicos construídos ao longo do desenvolvimento da humanidade, sem reconhecer, nesse contexto, a pessoa do professor e os seus saberes construídos ao longo da sua história de vida. Segundo Nóvoa (1995, p. 21): “a formação do professor não se constrói por acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Para o teórico, é importante criar, nos cursos de professores, redes de formação nas quais o professor seja visto na sua formação integral, como sujeito do processo e como formador do mesmo, ou seja, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Desse modo, o autor ressalta a importância de se valorizar e de se investir nos saberes cujo professor é o portador, mobilizando-os de um ponto de vista teórico e conceitual, visto que os problemas da prática pedagógica não são meramente elementos instrumentais, mas sim de natureza complexa. A rigor, cabe ao professor se reconhecer como profissional e ser valorizado na construção das políticas educacionais como sujeito de conhecimento, capaz de propor mudanças no âmbito individual e coletivo, contribuindo, assim, com a formação do estatuto da pessoa professor (NÓVOA, 1995).

Garcia (1999), corroborando as ideias do teórico, compreende a formação de professores como um contínuo, visto que é apenas o início de extensas fases que o professor desenvolverá ao longo da carreira. Para o teórico, a formação inicial de professores não deve ser vista como um “produto acabado”, mas sim como sujeita a diversas mudanças, “tendo que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (GARCIA, 1999, p. 55). Dessa maneira, a formação do professor deve ser entendida como um espaço que proporciona, ao mesmo, a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades nas diversas fases da profissão, seja ela inicial, seja continuada.

O autor assevera a importância de defendermos a formação de professores dentro de uma concepção na qual o professor seja visto como um eterno aprendiz, orientado para promover mudanças na vida social e profissional. Na visão do teórico, a formação tem de “possibilitar aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26).

Desse modo, as propostas de formação de professores devem ser pautadas no trabalho coletivo, em que a troca das experiências e suas ideias se tornam diretrizes do fazer político-pedagógico, ultrapassando as barreiras da burocratização e da fragmentação dos saberes aos quais os professores vêm sendo subordinados nos últimos tempos, principalmente no campo da EJA, que ainda não possui políticas muito definidas.

Por outro lado, a formação do professor não pode se desvincular do ambiente profissional, pois “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulando com as escolas e os seus objetivos” (NÓVOA, 1995, p. 28). Portanto, parafraseando o teórico, as instituições de ensino não mudam sem o trabalho dos professores; logo, os professores não mudam sem a transformação das instituições em que trabalham. Desse modo:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas sociais de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

O teórico ressalta a importância da formação do professor ser pensada numa perspectiva da prática pedagógica, já que esta é compreendida como espaço para a mobilização e para a validação de diversos saberes que os professores carregam na sua

trajetória de vida social e profissional. Fica evidente, no discurso do autor, que as instituições nas quais os professores trabalham devem também realizar esse processo de mudança em suas propostas pedagógicas, pois a formação não se faz antes da mudança, mas sim durante todo o seu processo (NÓVOA, 1995).

Podemos dizer que as concepções críticas e pragmáticas de formação de professores, embora com as suas diferenças epistemológicas, apontam para um perfil de desejo de se formar o docente para atuar em cada contexto da sociedade, exigindo, das instituições formadoras, adequações nos currículos dos cursos de licenciatura. Para além do pragmático, a abordagem crítica aponta para o fato de que a formação do professor exige um novo olhar crítico sobre a pessoa do professor, visto que a formação não é simplesmente para se alcançar um objetivo pedagógico, mas, acima de tudo, para oferecer ao profissional professor um espaço de emancipação humano-crítica e de autonomia da sua prática pedagógica.

## **2.7 Habermas e a aprendizagem comunicativa na formação de professores**

Atualmente, um dos problemas nas propostas de formação docente pode estar ligado à falta de comunicação entre os sujeitos envolvidos no tratamento das questões problemáticas. Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva do “agir comunicativo”, desenvolvida por Jürgen Habermas<sup>8</sup> e orientada pelo entendimento, cujo objetivo é romper com a racionalidade técnica que o homem vem sofrendo ao longo da história, pode ser um meio de se compreender as possibilidades e os desafios que os professores vêm encontrando no seu processo de formação. Segundo Deveschi (2010, p. 264): “trata-se de uma alternativa para tratar as ciências sociais não mais alicerçada na razão cognoscente, mas por uma razão que emerge do coletivo dependente das argumentações encaminhadas ao entendimento”.

---

<sup>8</sup> Segundo Reese-Schäfer (2012), Jürgen Habermas nasceu em 1929 e cresceu na Gummersbach renana. Desde o início da sua caminhada acadêmica, foi marcado por um marxismo ocidental, visto que foi um relato literário da discussão sobre Marx e o marxismo. Ao publicar alguns textos críticos sobre Heidegger num viés sociológico, chamou a atenção de Theodor W. Adorno, sendo contratado como seu assistente até 1959, no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, a chamada Escola de Frankfurt. Aos 31 anos, Habermas passou a lecionar Filosofia em Heildeberg, e, em 1961, publicou a famosa obra *Entre a Filosofia e a Ciência - o marxismo como crítica*. Habermas passou, então, a lecionar Filosofia e Sociologia na Universidade de Frankfurt.

Habermas é um estudioso da segunda geração da escola de Frankfurt que busca interpretar as mudanças do mundo atual, seja numa dimensão teórica e/ou prática. Desse modo, segundo Devechi (2008), Habermas persegue a possibilidade de se reestruturar a razão moderna, já que, para ele, a modernidade é um projeto inacabado. Em outras palavras:

Habermas anuncia os problemas da modernidade, explicitando a agravada despolitização e manipulação social como impedimento discursivo da esfera pública e da manifestação do interesse do povo. O autor compreende que é preciso continuar e atualizar a crítica frankfurtiana, alargando a noção de racionalidade para um agir humano não-instrumental. (DEVECHI, 2008, p. 70).

Nessa direção, Habermas (1987) entende que a modernidade tem provocado a disjunção entre o sistema e o mundo da vida. Para o autor, a modernidade buscou, em sua prática, valorizar e privilegiar um tipo de racionalidade baseada numa dimensão instrumental-estratégica; racionalidade esta direcionada unicamente para a realização dos seus fins, sem reconhecer as outras vozes que fazem parte do processo. Desse modo, o autor busca estabelecer uma nova racionalidade direcionada ao agir comunicativo.

Para Habermas (1987), o agir comunicativo se constrói a partir do momento em que os sujeitos com competência linguística apresentam seus pontos de vistas e desenvolvem suas pretensões de acordos sobre o fato analisado. Ou seja, a racionalidade da ação comunicativa se constrói em atos de falas que permitem validar ou não a tese fundamentada na força do melhor desempenho discursivo. Segundo Longhi (2008, p. 39): “o conceito de agir comunicativo pressupõe a linguagem como suporte viabilizador do entendimento compreendido não como *telos*, mas como meio”. E ainda, o agir comunicativo pode ser compreendido como ações orientadas pelo entendimento, cujo sujeito tem a competência linguística para agir na busca do consenso.

Boufleuer (1997, p. 25) assegura que, no agir comunicativo, “pressupõe-se que os participantes possam chegar, por manifestações de apoio ou de criticar, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado válido para o prosseguimento da interação”. Desse modo, por meio da linguagem, os sujeitos compartilham seus saberes e promovem um espaço de acordos:

Um acordo depende de contextos de cooperação, uma vez que ele não pode ser imposto de fora ou ser forçado por uma das partes, seja por gratidão ou ameaça, sugestão ou engano. Predomina aqui o enfoque intersubjetivo, em que os falantes e ouvintes buscam entender-se sobre determinada situação e a forma de dominá-la (BOUFLEUER, 1997, p. 25).

O agir comunicativo resulta de um trabalho coletivo pelo qual o sujeito e os outros participantes desenvolvem pretensões de validades abertas a críticas e alterações, ações estas construídas de maneira dinâmica e não coesiva diante dos sujeitos. Em outras palavras, na ação do agir comunicativo, um sujeito não pode impor aos demais participantes uma argumentação de modo imperativo, visto que só haverá sentido se essa relação for construída com base no entendimento de todos os que estão envolvidos no processo comunicativo, produzindo, assim, relações de consensos.

Boufleuer (1997) aponta que Habermas busca defender, com base no conceito do agir comunicativo, uma nova racionalidade baseada na comunicação, superando, assim, a racionalidade instrumental entendida como uma razão de normas e de coerções, devido ao processo de controle e de manipulação; portanto, “a possibilidade de uma perspectiva crítica que seja capaz de identificar e de enfrentar as patologias do mundo atual exige, em todo caso, o parâmetro da razão comunicativa” (BOUFLEUER, 1997, p. 16).

Em meio a esse contexto, Devechi e Trevisan (2012, p. 37) apontam que essa proposta do agir comunicativo pode representar um novo caminho para pensar a ação pedagógica nas instituições de ensino, “tendo por base não mais uma razão fundada no sujeito objetivamente que conhece o mundo objetivo, mas na razão que permite o entendimento entre os sujeitos”. Percebemos que os teóricos defendem, à luz da teoria do agir comunicativo, uma educação baseada na relação de acordos, na qual cada sujeito é participante, em busca do entendimento para a superação do problema tematizado.

Desse modo, por meio do agir comunicativo os participantes apresentam suas ideias acerca de um ponto em comum, superando a dimensão do agir estratégico e a fragmentação do conhecimento. Em outras palavras:

Habermas está convencido de que somente por uma análise da comunicação será possível resgatar a reflexão como prática histórica, constituída pela realidade social e, ao mesmo tempo, constitutiva das relações sociais. É por intermédio da comunicação que nós estabelecemos relações com o mundo. É através da comunicação que nós podemos adotar uma relação reflexiva diante do mundo e essa relação reflexiva que permite uma perspectiva crítica em relação ao mundo (BANNELL, 2006, p. 55).

Nesse sentido, Habermas (2012) busca recuperar o princípio da racionalidade baseada na relação de acordo; em consensos; com base na competência comunicativa dos indivíduos, a fim de superar as concepções da racionalidade construída por dominação e coações dos sujeitos participantes nas ações. Habermas cita os estudos de Marx Weber, nos quais para o autor a racionalização não emerge das ações e formas de vida, mas das tradições culturais de um povo.

Segundo Habermas (2012) Weber conceitua o agir como o “comportamento provido de sentido”, excluindo da sua teoria os planos das relações sociais, valorizando apenas as ações de um sujeito isolado. Ou seja, temos aqui, conforme Habermas (2012) a racionalização baseada segundo um fim, na qual o importante é a promoção de uma ação direcionada para o êxito.

Habermas (2012) busca afirmar nessas proposições que as ações sociais devem ser construídas por meio da linguagem; não limitando a um conceito de verdade e/ou resposta única, mas na reconstrução permanente de ideias estabelecida pelo grupo. Inferimos que Habermas (1996) propõe, nesse contexto, um novo estilo de aprendizagem, em que a linguagem é meio de entendimento e formação do sujeito. Para o autor por meio da linguagem, os sujeitos constroem relações pragmáticas e não mais semântica do discurso. Assim sendo, a aprendizagem é construída sob uma perspectiva do agir crítico-reconstrutivo, demonstrando que o conhecimento não é algo pronto, mas que está em constante processo de construção (re) construção:

Por sua vez, esta competência é o resultado de um processo de aprendizagem que poderá mesmo (de uma forma semelhante ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento da consciência moral) seguir um padrão racionalmente susceptível de ser reconstruído (HABERMAS, 1996, p. 19).

Entendemos que os pressupostos da teoria do agir comunicativo apontam para a necessidade de entender os processos de aprendizagem orientada pelo entendimento intersubjetivo entre os sujeitos, nesse caso, não apenas no final da ação, mas durante todo o processo. Nessa concepção, o conceito de aprendizagem se constrói por meio da interação em



outros indivíduos, na qual o acordo a ser alçado passa pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões argumentativas proferidas pelos participantes. Pode-se dizer que essa dimensão de aprendizagem não é construída e /ou pensada de maneira monológica e solitária, mas na ação comunicativa estabelecida entre os sujeitos, fundamentada em pontos em comuns linguisticamente:

Chamo ideal a uma situação de fala em que as comunicações não somente não veem impedidas por influxos externos contingentes, mas também pelas coações que derivam da própria estrutura da comunicação. A situação ideal de fala exclui as distorções sistemáticas da comunicação. E a estrutura da comunicação deixa de gerar coações só se para todos os participantes no discurso está dada uma distribuição simétrica de oportunidades de eleger e executar atos de fala (HABERMAS, 1989, p. 153).

Ou seja, a dimensão da aprendizagem pensada por Habermas (1989) supera a proposição do conhecimento como algo para ser apenas transmitido e passado de geração para geração, de modo mecânico e instrumental. Desse modo, o autor propõe que o conhecimento assume sua aceitação na esfera pública, sendo reconhecido por todos. Na perspectiva a compreensão da aprendizagem visa valorizar o conhecimento como um elemento passível de crítica, construção e reconstrução. Logo, para entender a aprendizagem nessa, ótica, é preciso compreender o conhecimento com um constructo sócio-histórico passível de revisão e correção, pois (...) “a validade do ato de fala levado a cabo dependerá de esta ação se encontrar ou não em conformidade com uma base normativa reconhecida” (HABERMAS, 1996, p.49).

Embora Habermas não tenha pensado a sua teoria no âmbito da educação, acreditamos que as suas ideias podem ser utilizadas para pensar a formação de professores, pois teríamos, assim, a possibilidade de pensar a formação do professor numa dimensão comunicativa, em que os diversos proponentes apresentam suas compreensões acerca da temática, buscando, por meio do entendimento, propostas mais coerentes para a formação de professores. Dessa maneira, entendemos que os envolvidos nessa relação terão a oportunidade de argumentar e de defender suas ideias e seus conceitos, de modo que os mesmos busquem, numa relação de acordos, uma formação significativa e real, na qual sejam valorizados o processo de formação e o desenvolvimento profissional docente.

### **3 ABORDAGEM METODOLÓGICA E CONTEXTO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos o caminho percorrido na pesquisa. Primeiramente, caracterizamos a natureza da investigação, a escolha da instituição e o perfil dos professores selecionados para o estudo. Em seguida, os instrumentais aplicados na pesquisa e os contextos de análises.

#### **3.1 A pesquisa hermenêutica crítica e reconstrutiva**

Entendemos que a pesquisa é uma ação pela qual buscamos conhecer determinado fenômeno, “colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha” (GATTI, 2012, p. 9). Desse modo, o nosso estudo será fundamentado pela abordagem da hermenêutica crítica reconstrutiva.

Segundo Prestes (2002), a hermenêutica provém de uma longa tradição humanística voltada para a interpretação de textos bíblicos, para a jurisprudência e para a filologia clássica. A hermenêutica, no seu sentido tradicional, é vista como a arte de interpretar; no entanto, com os avanços dos estudos científicos, surge com a pretensão de defender que não existe apenas um caminho para a busca da verdade, conforme foi pensado pela corrente positivista e pela teoria clássica.

De acordo com a autora, “o sentido que a hermenêutica busca na atualidade é validado no diálogo com outras possíveis interpretações” (PRESTES, 2002, p. 15), diferente do que foi a sua origem, na qual a ideia da absoluta verdade estava apenas relacionada aos dados empíricos. Dessa maneira, “o processo da aprendizagem dos conhecimentos aconteceria não apenas pelo processo de solução discursiva das pretensões de verdade tornadas problemáticas, mas também pelo testemunho do mundo da vida” (DEVECHI; TREVISAN, 2012, p. 46), visto que os contextos sociais se tornam espaços de legitimação dos conhecimentos.

Nesse prisma, nossa pesquisa está fundamentada por um arcabouço que reconhece “as outras discussões historicamente já realizadas, com os modelos de formação existentes,

com diferentes autores, com diferentes teorias, enfim, com as múltiplas compreensões sobre o mesmo assunto” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 420). Buscamos, neste estudo, compreender a formação do professor para o PROEJA a partir dos pressupostos explícitos e implícitos nos documentos oficiais e os seus sentidos na prática pedagógica, visto que “a interpretação na hermenêutica vai além das motivações e caprichos particulares do investigador” (GAMBOA, 2009, p. 137).

Ou seja, apoiamos a nossa investigação na perspectiva da hermenêutica crítica e reconstrutiva. Crítica, pelas objeções múltiplas que sustentam o discurso; reconstrutiva, pelo fato de buscar uma desproblematização a partir dos acertos entre múltiplas interpretações. Ou seja, tal perspectiva valoriza o diálogo entre as diferentes abordagens teóricas, em que “os interpretes têm que alcançar um saber que se apoia em pretensões de validade adicionais” (HABERMAS, 1989, p. 43). Para Habermas (1989), na medida em que as pretensões reconstrutivas colocam em debate o saber dito universal, elas assumem um papel reconstrutivo, a legitimação e a validação de um novo conhecimento.

Seguimos a dimensão da racionalidade comunicativa, que “é medida pela própria capacidade que os falantes e ouvintes têm de se orientar por pretensões de validade suscetíveis de críticas que devem ser intersubjetivamente reconhecidas” (DEVECHI, 2009, p. 5). Segundo Boufleuer (1997), essa perspectiva concebe que só a partir do entendimento e da validação dos saberes é possível estabelecer um equilíbrio adequado para atender as exigências do mundo da vida, ou seja, para superar a ideia da razão monológica, principal problema enfrentado nas práticas sociais pelos homens, “especialmente ao que diz respeito à formação e constituição dos sujeitos nas e através de suas interações sociais” (BOUFLEUER, 1997, p. 24).

Prestes (1999, p. 63) aponta que “a racionalidade comunicativa aposta também na possibilidade de uma razão dialógica que, de certa forma, recupere a unidade da razão na multiplicidade das vozes interpretativas”. Ou seja, um agir comunicativo no qual os interlocutores reconheçam as outras vozes que permeiam a validação do conhecimento, sem abandonar as pretensões de validade universal.

Dessa maneira, acreditamos que, por meio da hermenêutica reconstrutiva, “é possível alcançar uma interação rumo à validade intersubjetiva, em que a força do melhor argumento é elemento crucial da tomada de decisão” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 416). Nesse sentido, tratamos de compreender as percepções e as ideias que os professores apresentam sobre a política educacional do PROEJA e quais seriam as limitações que têm sofrido ao executarem os pressupostos do programa, em especial, no que diz respeito à

formação docente e à prática educativa Além disso, acreditamos que, por meio da pesquisa de natureza reconstrutiva, o pesquisador não conhece apenas a sua perspectiva de estudo, mas também estabelece um diálogo de validação com as outras concepções acerca das experiências dos sujeitos investigados:

É possível investigar não somente sobre o que está presente no conceito de formação, ou sobre algo que tende exclusivamente para ele, mas que aposta na reconstrução de argumentos com os diversos conceitos e discursos atualizados, ou mesmo que estão sendo gestados (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 420).

Nesse sentido, propomos um estudo além do esquema relacional sujeito e objeto, sustentando a investigação numa perspectiva intersubjetiva de compreensão, buscando “resultados de entendimentos racionalmente construídos, e não de forma dogmática” (PRESTES, 1999, p. 57). Ou seja: “no lugar de uma interpretação solitária, entraria em voga uma investigação intersubjetiva em que a perspectiva do outro seria sempre crucial para a validação de verdades” (DEVECHI, 2008, p. 162).

Para Devechi (2008), o importante não é anular determinada crença acerca do objeto em estudo, mas sim encontrar uma orientação que direcione para uma validação do conhecimento a favor de todos. Com essas considerações, acreditamos que a política de formação docente para o PROEJA, analisada sob essa abordagem, pode criar um espaço no qual as multiplicidades de vozes venham a se somar e a se complementar como exercício da compreensão sobre o assunto. Nesse sentido, as considerações alcançadas nesta pesquisa devem ser entendidas como “pretensões de verdade” históricas e provisórias, que precisam alcançar a sua validade no discurso.

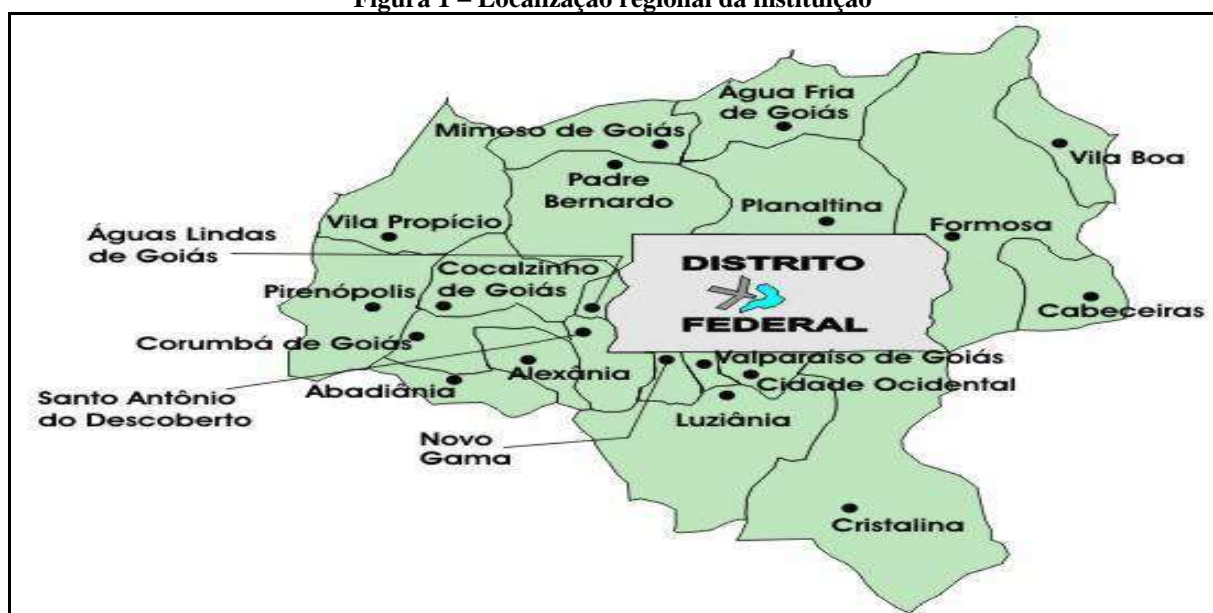
### **3.2 Contexto da pesquisa de campo**

No que se refere ao *locus* do estudo, realizamos a pesquisa no Instituto Federal de Educação de Goiás – *campus* Luziânia. A escolha pela unidade partiu primeiramente por ser o meu antigo local de trabalho, além de ser a única rede de educação profissional técnica integrada à educação básica de jovens e adultos no município.

A implantação do *campus* na cidade partiu de uma necessidade local e da política de expansão da rede federal de ensino no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com criação dos Institutos Federais de Educação por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, art. 2: “os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.” (BRASIL, 2008, p. 1).

Para entender o contexto em que se insere a instituição-*lócus* da pesquisa, esclarecemos que o município de Luziânia, segundo dados do Observatório do Mercado de Trabalho do IFG (2009), distribui-se em uma área total de 3.961,53 km<sup>2</sup>, possuindo uma população de 196.046 mil habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2007. O município se localiza no lado de maior concentração demográfica da Microrregião Entorno de Brasília, a apenas 60 Km do plano piloto da Capital Federal, conforme observamos no mapa a seguir (Figura 1)

Figura 1 – Localização regional da instituição



Fonte: IFG, 2010<sup>9</sup>

No que diz respeito ao aspecto educacional, o município oferece as seguintes modalidades de educação: educação pré-escolar, ensino fundamental, ensino médio/normal, ensino especial, educação de jovens e adultos, ensino superior, ensino profissional (nível técnico) e creche. Vale ressaltar que aproximadamente 21,2% dos alunos, apenas, dos que

<sup>9</sup> Elaboração: Observatório do Mercado de Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica – Região Centro-Oeste.

concluem o ensino fundamental têm conseguido dar prosseguimento aos estudos em nível de ensino médio/normal (IFG, 2010).

Essa realidade repercute, segundo documento do IFG (2010), por sua vez, no número relativamente grande de alunos na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos –, uma consequência da descontinuidade dos estudos que acometeu e acomete uma parcela significativa da população jovem da região. Por outro lado, a formação técnica é oferecida na cidade, todavia, é praticamente residual, com apenas 47 matrículas em 2006. A oferta dessa modalidade praticamente tem se restringido à oferta de cursos não regulares por meio do SENAI de Anápolis.

Diante dessa realidade, o *campus* pôde ofertar diversas modalidades de ensino profissional e tecnológico que atendam aos trabalhadores, como o PROEJA, o Curso Técnico Subsequente e o Médio Técnico Integrado, além do ensino superior, sendo que a modalidade de Educação Técnica para Jovens e Adultos foi destacada como sendo de suma importância. O *campus* implantado na cidade oferece formação técnica dirigida às camadas sociais mais carentes como forma de criação de perspectivas educacionais e profissionais. A construção do *campus* em Luziânia foi caracterizada por ser grande investimento na promoção da educação profissional para os jovens e os adultos da cidade e da região, conforme podemos analisar na Figura 2.

**Figura 2 – Construção do campus na cidade de Luziânia**



Fonte: <http://www.luziania.ifg.edu.br/index.php/galeria-de-fotos>

Nessa imagem, podemos perceber a construção inicial do *campus*, o que mostra o investimento realizado pelo Governo Federal na implementação da instituição na cidade.

Segundo dados obtidos na direção da instituição, o *campus* de Luziânia foi construído numa área de 45.356,95 m<sup>2</sup>. O terreno foi doado pela Prefeitura de Luziânia como contrapartida do município para a implantação da unidade, e o Governo Federal investiu 4 milhões de reais na construção da instituição.

**Figura 3 – A obra da campus concluída**



Fonte: <http://www.luziania.ifg.edu.br/index.php/galeria-de-fotos>

Atualmente, a instituição tem ofertado diversos cursos<sup>10</sup>, entre eles, o curso de Técnico Integrado ao ensino médio (Técnico em Informática para Internet, Técnico em Mecânica, Técnico em Química e Técnico em Edificações) e ao subsequente (Técnico em Edificações), cujos perfis de formação são voltados para a profissionalização técnica, cujo aluno poderá adquirir conhecimentos avançados na área correspondente à que escolher. Como pré-requisito, é exigido o ensino fundamental completo, além da aprovação no processo seletivo, que ocorre anualmente. A duração dos cursos é de três anos e meio.

A instituição oferece também cursos superiores de Licenciatura em Química, que visa oferecer formação para a docência nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, acrescida de uma formação capaz de buscar alternativas educacionais, de planejar e de organizar laboratórios para o ensino de Química, de escrever e de analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos, e de elaborar programas para o ensino da disciplina. O curso tem a duração mínima de quatro anos.

---

<sup>10</sup> Essas informações foram obtidas por meio do site da instituição: <http://www.luziania.ifg.edu.br/>.

O instituto oferece também o curso superior em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, cujo objetivo é formar um profissional tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas. O profissional formado no curso tem a possibilidade de projetar, documentar, testar, implantar e manter sistemas computacionais de informação em instituições públicas e/ou privadas. Os requisitos de ingresso são: ensino médio completo e aprovação no vestibular. A duração mínima do curso é de três anos.

Acrescido a isso, a instituição oferece atualmente também o Bacharelado em Sistemas de Informação, que tem por objetivo oferecer uma formação profissional que permita ao bacharelado em sistema de informação atuar prioritariamente na prospecção de novas tecnologias da informação e no suporte e/ou gestão da incorporação dessas tecnologias às estratégias, ao planejamento e às práticas organizacionais, atuando principalmente em instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem sistemas computacionais. A duração mínima do curso é de quatro anos, tendo como pré-requisitos de ingresso o ensino médio completo e a aprovação no vestibular (IFG, on-line).

E, por fim, a instituição oferece o curso do PROEJA (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática), destinado a pessoas que tenham idade mínima de 18 anos e que não tenham concluído o ensino médio, tendo como pré-requisitos o ensino médio completo e a aprovação no processo seletivo. A duração mínima do curso é três anos e meio. O curso visa oferecer uma formação ao jovem e ao adulto para atuarem em instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem suporte e manutenção de informática ou na prestação autônoma de serviços relacionadas à manutenção preventiva e corretiva de equipamentos de informática. O propósito, com a implantação da instituição na cidade, foi de garantir o desenvolvimento local e regional, além de oferecer ao jovem e ao adulto a qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho, seja no nível médio, seja no nível superior. O processo seletivo é realizado por meio de entrevista junto ao profissional da assistência social, para os candidatos devidamente inscritos e conforme o edital, sendo que a taxa de inscrição gratuita.

Nesse sentido, ao Perfil dos jovens e dos adultos do PROEJA a proposta educacional do PROEJA, vê-se, perceptivelmente, que o programa foi construído tendo por base um perfil de jovens e adultos que possuem dificuldade de se inserirem novamente no contexto escolar e ingressarem no mundo do trabalho, seja devido às questões socioeconômicas, seja pela falta de maiores investimentos de políticas públicas destinadas a esse público (BRASIL, 2007).



Nesse sentido, ao analisar o perfil dos alunos do PROEJA na instituição pesquisada, contrapondo os dados com pesquisa já realizada por Santos e Pereira (2013), foi possível perceber que os jovens e os adultos ingressantes no programa estão em situação de vulnerabilidade social e não se sentem preparados para o mercado de trabalho, em razão das constantes exigências do mercado econômico, principalmente a qualificação adequada.

Em relação à idade, o estudo revelou que a maioria dos alunos tem de 18 a 24 anos de idade, sendo a maior parte do sexo masculino; 64 % dos alunos são solteiros, porém, 30% desses já são pais, com um filho. Uma parcela significativa dos alunos mora a mais de 5 km da instituição de ensino, tendo como principal meio de transporte o ônibus, para se locomover em suas atividades diárias.

No que diz respeito à formação escolar dos seus pais, o estudo aponta que 45% só possuem o ensino fundamental incompleto. Em relação ao período em que os alunos ficaram afastados da escola, a maioria dos pesquisados informou que esse intervalo varia de 01 (um) a 5 (cinco) anos. No entanto, 25% informaram que esse período de afastamento escolar chega a mais de 10 (dez) anos. Já no que se refere à escolha do curso, a maior parte dos alunos aponta que ocorreu pela necessidade de se preparar para o mercado de trabalho e para as suas exigências.

Os dados da pesquisa revelaram também algumas sugestões dos alunos para melhorar o currículo do curso. Entre as solicitações, reivindicam: ampliar a carga horária de aulas práticas; aumentar a possibilidade de estágio; adequar o curso à realidade do aluno. Diante disso, percebemos que o público do PROEJA é formado de sujeitos que buscam, por meio da educação, uma possibilidade de se inserir no contexto social, realidade esta já retratada nas diretrizes da criação do programa:

Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não-concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e à degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. (BRASIL, 2007, p. 14).

Desse modo, acreditamos que o perfil dos alunos do programa exige dos professores uma formação, visto que os alunos necessitam de maior atenção frente ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, acreditamos que o professor deve conhecer as propostas didáticas do programa e a sua legislação, bem como as novas metodologias de trabalho que vêm contribuir para a prática pedagógica com jovens e adultos. Assim sendo, os

professores necessitam de uma formação capaz de garantir conhecimentos específicos sobre o programa, não apenas para superar os problemas imediatos da ação docente, mas, acima de tudo, de conhecimentos que possam ser úteis e significativos para a prática pedagógica ao longo da sua prática pessoal e profissional.

### **3.3 Os sujeitos do estudo e os instrumentais da pesquisa**

No que diz respeito aos sujeitos do estudo, elegemos os professores atuantes no Curso de Técnico em Manutenção e Suporte para Internet nível PROEJA<sup>11</sup>, a fim de compreender qual o perfil e a percepção dos professores que trabalham com os jovens e os adultos em relação à sua compreensão sobre a política de formação docente para o PROEJA e as implicações dessa política na prática pedagógica com jovens e adultos. A escolha do curso é justificada por ser um dos primeiros cursos na modalidade PROEJA na instituição, além de ser um curso que tem atendido os jovens e os adultos no que diz respeito à formação profissional e tecnológica na cidade, iniciando suas atividades no ano de 2010, ano de criação da instituição.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de livros, teses, dissertações, artigos, periódicos e anais de eventos, a fim de compreender o que os estudos vinham apontando acerca da política de formação docente para o PROEJA e conhecer o histórico da EJA e a educação profissional na política educacional. Em seguida, realizamos uma análise dos documentos legais: Lei Base de criação do PROEJA, decretos e portarias, entre outros textos oficiais. O propósito foi conhecer as diretrizes de ensino que permeiam a implantação e a implementação do PROEJA, tanto em âmbito nacional quanto local.

Focamos a nossa análise nas propostas de formação docente presentes nesses documentos com o intuito de averiguar como a política de formação de professores para atuarem no PROEJA é explicitada, e como as instituições de ensino devem promover as ações de formação docente para o programa. Concluída essa etapa, empregamos a técnica do questionário, cujo objetivo foi o de alcançar dados acerca do perfil pessoal e profissional do

---

<sup>11</sup> A oferta desse curso é justificada perante as exigências do Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006, e da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, que visam garantir a oferta da educação profissional integrada com a educação básica no território nacional, seguida da pesquisa diagnóstica realizada pelo Observatório do Mercado de Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

professor do PROEJA, a fim de conhecer quem é esse profissional, como ele tem vivenciado a prática educativa no que diz respeito à educação de jovens e adultos, além de verificar a sua compreensão acerca da política de formação docente para atuar no PROEJA.

Buscamos, com o questionário, construir uma análise acerca da formação dos professores, suas experiências com o público da EJA, suas compreensões acerca da política do PROEJA e os desafios encontrados na atividade docente, bem como o processo de formação docente para o PROEJA que vem se desenvolvendo na instituição e as implicações dessa política na prática pedagógica.

Dessa maneira, em respeito aos princípios éticos da pesquisa, os professores foram orientados sobre a confidencialidade das informações e do anonimato do questionário, que visou apreender informações sobre o profissional do corpo docente atuante na educação de jovens e adultos do PROEJA.

O referido instrumental foi aplicado inicialmente a 10 (dez) professores, com um pré-teste, a fim de verificar o nível de compreensão dos respondentes sobre as questões e os possíveis ajustes nos enunciados. Realizada essa fase, aplicamos o questionário a 20 (vinte) professores, em conformidade com o quadro de docentes atuantes no PROEJA da instituição referida<sup>12</sup>. O questionário foi respondido por 14 (quatorze) docentes, sendo que 9 (nove) foram respondidos pelos próprios professores, no seu local de trabalho, e 05 (cinco), enviados via e-mail, devido a algumas questões de horário das aulas e de locomoção para outra cidade.

Foi realizada também uma entrevista semiestruturada individual, com o intuito de compreender o percurso formativo e prático dos professores que trabalham no PROEJA. Aplicamos a entrevista a 3 (três) professores atuantes no Curso de Técnico em Manutenção e Suporte para Internet, integrado ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *campus* Luziânia –, tendo como critérios de seleção a disponibilidade para participar do estudo, o tempo de serviço em sala de aula, referente um semestre na instituição, trabalhar no PROEJA e ser efetivo no cargo de docente na instituição.

A justificativa para tais critérios parte primeiramente das observações em lócus, visto que muitos professores que trabalham na instituição não moram na cidade, e outros têm menos de um semestre de trabalho no instituto. Por fim, um número significativo de professores substitutos que podem ter seus contratos renovados ou não, dependendo do interesse da administração pública, acarretando dificuldades no desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>12</sup> A informação sobre o número de professores atuantes no referido curso foi obtida por meio de uma entrevista informal com a chefia de departamento da instituição.

O próximo passo foi analisar e interpretar os dados obtidos na pesquisa com o intuito de apreender os sentidos e os significados das relações estabelecidas no contexto da formação docente para o PROEJA, bem como ampliar o entendimento sobre os dados. Por fim, vale ressaltar que os dados obtidos na pesquisa foram ancorados nos padrões éticos da pesquisa social, sendo que não houve divulgação de informação pessoal dos professores pesquisados, pois as respostas foram adquiridas de forma consentida e identificadas com nomes fictícios, a fim de garantir o sigilo e a confiabilidade dos dados.

Nessa perspectiva, acreditamos que a escolha da abordagem da pesquisa, da técnica e dos instrumentais de análise e de interpretação dos dados contribuiu com a construção de uma reflexão acerca da política de formação docente no PROEJA e suas manifestações na atividade docente, visto que a construção da pesquisa é um elemento vivo. Desse modo, apropriamo-nos das descobertas e das ideias encontradas no processo investigativo a fim de apresentar pretensões de validades para a desproblematização do objeto de estudo, uma vez que “a educação é um processo que está sempre se fazendo” (GATTI, 2012, p. 15), e se encontra nessa movimentação.

## **4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

Buscamos, neste capítulo, apresentar os dados da pesquisa por meio da aplicação do questionário. Primeiramente, realizamos a caracterização dos sujeitos pesquisados, seguindo-se as análises acerca da política de formação docente para o PROEJA, a partir da visão dos professores e de suas implicações na prática pedagógica dentro dos eixos abordados na construção do questionário e na entrevista.

### **4.1 Caracterização dos sujeitos**

No que diz respeito à idade, os sujeitos pesquisados têm entre 28 e 38 anos de idade. Quanto ao sexo, 10 (dez) professores são do sexo masculino, e 4 (quatro), do sexo feminino. Todos os profissionais são efetivos na instituição, exercendo cargos de dedicação exclusiva (DE). Percebemos, inicialmente, a presença marcante do gênero masculino atuando na educação básica, demonstrando, assim, o interesse dos homens em atuarem na docência, principalmente pela ascensão pessoal e profissional.

Além disso, acreditamos que esses dados são justificados pela formação dos próprios professores que, na sua maioria, têm formação na área da tecnologia, área esta geralmente ocupada pelos homens, apesar de percebermos, atualmente, nos cursos técnicos e superiores, a inserção da mulher nesse campo de atuação. Em relação à formação inicial, temos professores com formação em licenciatura e em bacharelado. Quanto à formação em pós-graduação, temos professores com pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, formações geralmente relacionadas à sua área de formação inicial.

Em relação ao tempo de serviço na instituição, uma parcela significativa dos pesquisados está cumprindo o período do estágio probatório, ou seja, possui pouco tempo de serviço na instituição pesquisada. Quanto ao tempo de serviço na docência, a maioria dos professores tem um tempo significativo de atuação. De modo sintético, o Quadro 2 apresenta o perfil dos professores pesquisados dentro dos eixos elencados anteriormente.

Quadro 2 – Perfil dos professores pesquisados

RESPONDENTE	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	Tempo de serviço no IFG
P1	24	Masculino	Licenciatura em Computação	Mestrado em Informática	1 ano
P2	28	Feminino	Bacharel em Redes de Computação	Mestrado em Engenharia Elétrica e da Computação	1 ano
P3	38	Feminino	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Ensino de Ciências	3 anos e 5 meses
P4	29	Masculino	Bacharel em Ciências da Computação	Especialização em Qualidade e Gestão de <i>Software</i>	8 meses
P5	27	Masculino	Bacharel em Ciências da Computação	Especialização em Gestão de Tecnologias da Informação	1 ano
P6	30	Masculino	Licenciatura em Física	Mestrado em Física Teórica	2 anos e 9 meses
P7	34	Masculino	Bacharel em Engenharia da Computação	Mestrado em Engenharia Elétrica	1 ano e 11 meses
P8	33	Masculino	Licenciatura em História	Mestrado em Ciências	2 anos
P9	29	Masculino	Licenciatura em Matemática	Mestrado em Álgebra	3 anos
P10	33	Masculino	Bacharel em Engenharia da Computação	Mestrado em Engenharia da Computação	3 anos e 3 meses
P11	28	Masculino	Bacharel em Engenharia da Computação	Mestrado em Engenharia	1 ano
P12	33	Masculino	Licenciatura em História	Doutorado em História do Brasil Colonial	2 anos e 6 meses
P13	34	Feminino	Bacharel em Filosofia	Mestrado em Filosofia	3 anos
P14	36	Feminino	Licenciatura em Letras Português/ Espanhol	Mestrado em Educação	3 anos e 5 meses

Fonte: Elaboração própria com base dos dados do questionário

## 4.2 Formação em EJA/PROEJA

Neste eixo de análise do questionário, os dados apontam que os professores atuantes no curso pesquisado têm experiência na EJA, principalmente atuando com o público do PROEJA, visto que muitos deles narraram suas experiências na EJA por meio do programa na instituição, bem como por outras, antes de ingressarem no instituto, como é o caso de P9M e P14F:

Durante a graduação, fui professor do EJA e uma escola particular, na qual éramos orientados a seguir os livros do Tele Curso e atendíamos cada aluno individualmente em nossa mesa. No período 2010-2013, já no IFG campus Luziânia, voltei a trabalhar com jovens e adultos no programa agora denominado PROEJA. (P3M).

Experiência de 3 anos com EAJA no município de Goiânia, e mais de 3 anos no IFG. Participei de quase todos os Fóruns de EJA e de alguns colóquios e seminários sobre a EJA. Trabalho com educação popular e considero que daí vem minha maior experiência com educação de jovens e adultos. É o que gosto de fazer. (P14F).

Percebemos, nos discursos via questionário, que os professores têm uma larga experiência no campo da EJA, apontando a sua trajetória de vida pessoal e profissional no atendimento aos assuntos relacionados à profissão docente e à prática pedagógica; como exemplo, citamos o caso de P3M, que discorre sobre a metodologia trabalhada com os alunos da EJA e a falta de um material didático da própria instituição ao oferecer um curso em EJA.

Nesse sentido, os dados obtidos na pesquisa e a literatura na área apontam para as fragilidades existentes em algumas propostas desenvolvidas para os alunos da EJA nas redes de ensino sem levar em consideração as especificidades de um currículo voltado para atender as necessidades reais dos jovens e dos adultos da EJA, uma vez que “as dificuldades de efetivação da EJA de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica, aí incluindo-se o problema de formação inicial e continuada dos professores e a falta de material didático-pedagógico adequado” (CUNHA, 1999, p. 17).

Outro aspecto digno de destaque nessa análise é a participação ativa de alguns professores no campo das políticas educacionais, como é possível verificar na fala de P14F, cuja participação em eventos de cunho político-educacional é vista como experiência e formação, além do seu interesse em trabalhar com a EJA.

Desse modo, esses discursos direcionam para a importância da participação dos professores em eventos escolares e científicos, em benefício da formação continuada e do aprimoramento da prática pedagógica, visto que a formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25), além das contribuições da formação coletiva como mecanismo de emancipação profissional, ressaltado pelo teórico.

Em outra questão do questionário, perguntamos aos docentes sobre a sua formação em EJA. Muitos professores relataram a escassez de uma formação para atuarem nessa modalidade da educação, como é possível observar na fala de P3F:

No período de 2005 a 2010, atuei como docente de Ciências do 6º ao 9º ano na EJA, na rede municipal de ensino em Paracatu/MG. **Nesse período, não houve qualquer processo de formação, atualização ou treinamento na área.** Por uma questão de identidade, dediquei-me à pesquisa, no mestrado, no ensino de Ciências na EJA. (P3F, grifo nosso).

Nesse contexto, é perceptível que a atuação do professor pesquisado vem demonstrar uma ausência de formação continuada para os professores que trabalham na EJA, além das consequências dessa falta na prática pedagógica, levando o professor a ser gestor da sua própria capacitação, a fim de garantir os objetivos propostos pela instituição.

Por outro lado, percebemos, implicitamente, nesse discurso, que, para os órgãos de ensino, qualquer pessoal pode ser professor da EJA, já que não houve nenhuma formação continuada do professor em serviço, fato este já ressaltado nas análises de Soares (2005), quando realiza um estudo sobre as concepções dos discentes do curso de Pedagogia e a sua formação e atuação na EJA:

As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que ela é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de eu valor, não é o preponderante para o trabalho (SOARES, 2005, p. 95).

Encontramos também nessa análise professores que declaram ter participado de vários cursos de formação continuada, entre eles, para trabalhar na EJA, como é o caso de P12M:

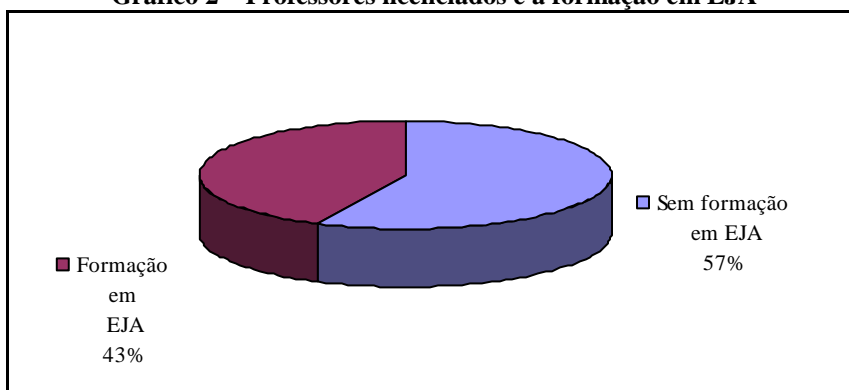


Antes de ser professor do IFG, ainda atuando na rede estadual de ensino de Goiás, trabalhei com o EJA durante quatro anos. A Secretaria de Educação estadual **sempre disponibilizava cursos de formação continuada** e alguns destes cursos foram na área de atuação EJA. (P12M, grifo nosso).

Percebemos, nas falas dos entrevistados, que suas experiências na EJA ocorreram de maneira singular, principalmente por alguns terem recebido uma formação para trabalhar com o público da EJA, já outros, por não apresentarem uma formação/qualificação para atuarem nessa modalidade. Nesse caso, 1 (um) entrevistado afirma que buscou, na pós-graduação, o seu aprimoramento para trabalhar com os jovens e os adultos da EJA.

Essa análise demonstra, inicialmente, que, apesar da EJA ser reconhecida como modalidade da educação básica, após a aprovação da atual LDB, apresenta ainda vários desafios para a sua efetivação, em especial, no tocante ao campo da formação docente e à prática pedagógica do professor; acrescentamos a isso a integração da educação básica com a educação profissional. Por outro lado, essa análise é perpassada também pela formação inicial dos professores. Quando perguntamos àqueles com formação em licenciatura se durante a sua formação inicial cursou alguma disciplina relacionada ao trabalho com os alunos da EJA, 43% dos professores pesquisados informaram ter recebido essa formação na sua graduação, e 57% disseram que não cursaram disciplina sobre a EJA na sua formação inicial.

**Gráfico 2 – Professores licenciados e a formação em EJA**



**Fonte: Própria do autor/2013**

Quando direcionamos a mesma questão para os professores bacharéis, nesse caso, se tinha formação pedagógica atuar na docência e se havia cursado disciplina sobre a EJA durante o período de sua formação, 05 (cinco) professores responderam que não têm uma formação para atuarem na docência, e 01 (um) não respondeu; ou seja, a maioria dos profissionais pesquisados que atuam com o público da EJA não apresenta uma formação para atuar nessa modalidade educacional.

No cerne dessas questões, encontra-se subjacente que os professores estão saindo da sua formação inicial sem apresentarem um conhecimento teórico-prático para trabalharem com os jovens e adultos da EJA, visto que boa parte não tem uma formação em EJA e/ou é atuante no ensino regular, tendo sido selecionados para tal atividade (HADDAD; DI PIERRO, 1994). Por outro lado, essa análise é ampliada com a atuação dos professores com formação em bacharel que não tiveram, durante a sua graduação, disciplinas pedagógicas.

Dessa forma, concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002), quando discorrem que, embora esses profissionais bacharéis possuam uma larga experiência em suas áreas específicas, se encontram, muitas vezes, despreparados para exercerem o magistério. Para os teóricos, o ingresso dos profissionais bacharéis no ensino superior, em nosso caso, nos institutos, é caracterizado por uma ausência das teorias pedagógicas em seus currículos, apontando diversos desafios na prática pedagógica.

#### **4.3 Informação sobre o PROEJA**

Ao direcionarmos a nossa análise sobre o conhecimento que os professores têm sobre a proposta do PROEJA, percebemos que a maioria dos professores pesquisados apresenta uma concepção acerca do programa como um ensino que visa elevar o nível de escolaridade dos alunos, conforme podemos analisar nestas falas:

É uma modalidade que visa à elevação da escolaridade deste público, bem como a qualificação profissional/técnica. (P6M).

Existe uma tentativa de vinculação de educação de jovens e adultos com vinculação em uma formação profissional. Neste campo que está a proposta do PROEJA. Que dá alargamento à proposta do EJA. (P8M).

O IFG disponibilizou um documento explicando quais eram os objetivos do PROEJA. Na minha leitura, o objetivo não era o ensino puramente técnico, com vistas apenas ao mercado de trabalho, mas também a formação geral do aluno, para que tenha uma compreensão crítica da sociedade onde vive. Estes objetivos me parecem estar de acordo com a proposta curricular do curso, visto que não há, nela, tanto as disciplinas do curso técnico quanto as disciplinas do ensino médio: Sociologia, Filosofia etc. (P9M).

Compreendo que se trata de um programa que auxilia aquelas pessoas que não concluíram o ensino médio em idade regular a terminar, oferecendo-lhe ainda curso técnico para que possa ingressar no mercado de trabalho. (P13F).

Percebemos, nas falas dos professores, que suas concepções vão ao encontro das ideias presentes no documento base do programa, principalmente no que se refere aos objetivos do curso. No entanto, não encontramos nos discursos dos professores informações sobre a proposta do currículo integrado presente nas diretrizes do programa. Nessa análise, é possível compreender que os professores entendem que a formação profissional é separada da formação básica no programa, diferente do que é explicitado na própria legislação do programa:

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mercado de trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos (BRASIL, 2007, p. 35).

Para os professores, o PROEJA é compreendido como um ensino voltado para atender os alunos que não tiveram a oportunidade de terminarem seus estudos na idade certa, oferecendo, assim, uma formação básica seguida da formação profissional, sem apresentar uma visão da formação integrada. No entanto, mesmo alguns professores tendo certo conhecimento do que é o PROEJA, encontramos, nesses dados, 02 (dois) professores que informaram não terem conhecimento sobre a proposta oficial do programa, como podemos analisar em uma das falas, nesse caso, a de P11M:

Não conheço a concepção técnica sobre a proposta do PROEJA de acordo com o MEC e nem qual o alinhamento estratégico do programa em nível de governo. (P11M).

Com base nos dados, percebemos que existem algumas lacunas sobre a proposta do PROEJA, em especial, no que se refere ao conhecimento fragilizado que os professores apresentam sobre o programa e sobre seus objetivos. Ao nosso ver, isso pode ser justificado nas ideias de Ferreira (2012, p. 117), devido ao fato de que “a formação dos professores está assentada pela racionalidade moderna que hierarquiza e fragmenta o conhecimento, trazendo sérias dificuldades para sua implementação da proposta do currículo integrada na sua prática”.

Percebemos, nessa análise, que o modelo de formação dos professores, ou a sua ausência, é refletido na própria prática pedagógica do professor em sala de aula, demonstrando as lacunas que os cursos de formação de professores vêm apresentando no contexto do trabalho docente. Ou seja, o perfil do professor na EPT que, além da experiência profissional integrada com a área técnica, “deve saber trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva” (MACHADO, 2008, p.18), tudo isso aliado aos conhecimentos específicos sobre o seu público, nesse caso, da EJA.

Prosseguindo a nossa análise, perguntamos aos professores sobre o processo de implementação do curso do PROEJA na instituição: 10 (dez) professores afirmaram que esse processo ocorreu de modo regular; 02 (dois) afirmaram que avaliam essa etapa como boa; e 02 (dois) avaliaram como ruim. Podemos analisar essas informações nos comentários abaixo:

Acredito que não há um estudo sobre a escolha mais adequada do curso a ser oferecido na modalidade do PROEJA. Algumas vezes, os alunos reclamam do curso que está sendo oferecido; chegam a dizer que não seria o curso que escolheriam para realizar. (P3F).

Falta uma atenção maior para o processo de elaboração da proposta pedagógica do curso. No curso em que atuei, o plano curricular segue um pouco fora do objetivo do curso. (P4M).

A proposta é muito boa, porém, o projeto do curso e o processo de seleção não são adequados. (P10M).

O planejamento do curso e a proposta pedagógica não está de acordo com a realidade regional no qual foi implementado. (P11M).

Os dados apresentados demonstram que o processo de implementação do PROEJA ocorreu de maneira aligeirada, aligeirada no sentido de não ter um conhecimento específico da comunidade que iria ser atendida, bem como a falta de participação dos

professores e demais membros da comunidade escolar, salvo 01 (um) dos professores pesquisados.

Dessa forma, os professores apontam que o processo de implementação do PROEJA na instituição ocorreu de maneira isolada e sem um planejamento específico para desenvolver o curso, principalmente por perceberem, nos questionamentos dos alunos, em sala de aula, essas dificuldades. No entanto, ao analisarmos o projeto pedagógico do curso, percebemos que a sua oferta veio para atender uma necessidade local justificada perante as exigências do Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006, e da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, além de uma pesquisa diagnóstica local realizada pelo Observatório do Mercado de Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2010), contrariando algumas das ideias levantadas pelos docentes.

Dessa maneira, os dados demonstram a necessidade de se promover um trabalho coletivo no espaço escolar, visto que a maioria dos professores pesquisados não foi convidada para participar da elaboração pedagógica do curso. Além disso, porque não tiveram a oportunidade de colaborar e de opinar sobre o estudo realizado acerca da implantação e da implementação do curso na cidade e na instituição. Realidade observada nos estudos de Silva (2011), de Gonçalves (2009) e de Gouveia (2011) apresentados anteriormente, no Capítulo I deste trabalho.

Em outra questão, perguntamos aos professores de qual forma se viam integrados ao PROEJA. A maioria respondeu que foi uma questão pessoal; uma minoria respondeu que seria para completar a carga horária, seguida dos que foram selecionados para atuarem no programa. Nessa questão, foi possível analisar que os professores sentem prazer de atuarem no PROEJA, demonstrando maior interesse dos profissionais em trabalhar com os jovens e os adultos do programa.

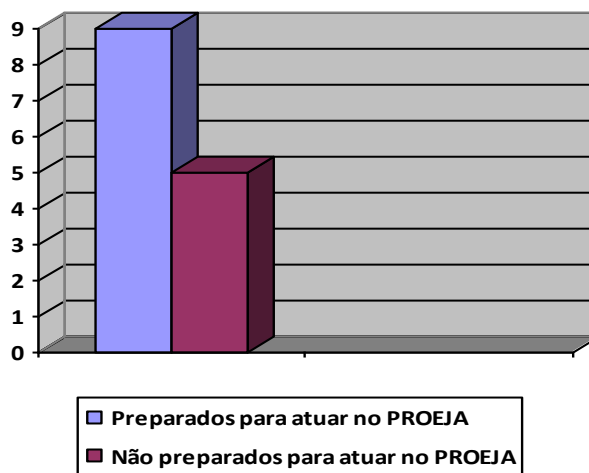
Acreditamos que esse fato vem romper as barreiras político-pedagógicas que a EJA vem enfrentando para se consolidar no campo da política educacional, como, por exemplo, “a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais” (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

Questionamos também aos professores se achavam-se preparados para ministrarem aula no PROEJA: 09 (nove) docentes afirmaram que sim, e 05 (cinco) responderam que não. Os dados mostram que a maioria dos professores pesquisados sente-se

preparada para trabalhar com os jovens e os adultos do programa, apesar das limitações que encontram no seu processo de formação docente.

Entretanto, uma parcela mínima dos professores não se sente preparada para trabalhar no PROEJA, demonstrando, mais uma vez, as fragilidades que os professores tiveram na sua formação inicial e continuada para atuarem na EJA, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Preparação para atuar no PROEJA



Fonte: Própria do autor/2013

Nesse contexto, perguntamos aos docentes sobre as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica com os jovens e os adultos do PROEJA. A maioria dos respondentes afirmou que as dificuldades estão relacionadas à falta de interesse dos alunos, à evasão dos alunos e ao material didático; apenas 04 (quatro) professores relacionam essas dificuldades à falta de uma formação para se trabalhar na EJA/PROEJA. Nessa análise, foi possível compreender que a maioria dos professores não percebe que falta de uma formação em EJA como uma das dificuldades enfrentadas na prática com os jovens e os adultos do PROEJA.

Para eles, as dificuldades encontradas na prática pedagógica estão geralmente relacionadas à questão do interesse dos alunos e da evasão escolar. Diante dos dados apreendidos, a ideia que se tem é a de que a formação em EJA é um elemento importante para os professores, porém, não é a principal dificuldade vivenciada em sala de aula.

No entanto, outro dado significativo nessa questão diz respeito às observações apontadas pelos professores na pesquisa referentes a novas direções sobre as dificuldades encontradas pelos professores na execução da prática pedagógica, como podemos observar a seguir:

O eixo escolhido para o curso no nosso campus. Acredito que, se fosse na área de serviços, os resultados seriam melhores (P6M).

Novamente a questão do processo seletivo que não considera as aptidões dos alunos e sua intenção de trabalhar na área do curso. Isto influencia no interesse. Sobre a falta de formação, apesar de me julgar apto, sempre existem pontos que podem ser melhorados. Isso não só no PROEJA, mas em qualquer outro tipo de formação. (P10M).

Uma política institucional séria e centrada na especialidade PROEJA, que não vise apenas a cumprir uma formalidade da lei, mas que tenha, no aluno, sua preocupação principal. (P12M).

A falta de interesse dos docentes, principalmente os da área técnica, em conhecer, compreender e acreditar no sujeito do PROEJA. A evasão, na maioria das vezes, é provocada pela incapacidade do professor em lidar com as diferenças e especificidades dos alunos do PROEJA, de acharem que se diminuem quando trabalham com esse grupo específico. (P14F).

Nessa análise, percebemos que os dados nos direcionam para novos questionamentos sobre a atuação do professor no PROEJA e as dificuldades encontradas na prática pedagógica, tais como: a falta de uma política institucional que venha consolidar a proposta pedagógica do programa; os cursos ministrados; o interesse dos professores bacharéis em atuarem no ensino técnico com os jovens e adultos; a falta de reconhecimento profissional dos docentes atuando no PROEJA.

Por outro lado, acreditamos que essas dificuldades assinaladas pelos professores são decorrentes do modo como ocorreu o processo de implementação do programa na instituição, conforme analisamos anteriormente.

Procuramos saber também, em outra questão, se os professores continuariam ministrando aula no PROEJA, ao que 10 (dez) professores afirmam que têm interesse sim; 03 (três) disseram que não; e 01 (um) não respondeu, conforme podemos analisar abaixo:



Eu quero continuar ministrando aulas em disciplinas específicas, porque têm algumas disciplinas que não gostaria de ministrar no PROEJA. (P1M).

Atuar no PROEJA é uma opção pessoal e acredito que é um desafio para minha prática pedagógica, pois exige mais estudo e nos desafia a propor alternativas diferenciadas de ensino. (P3F).

Apesar das dificuldades, acredito que é possível desempenhar um bom papel e contribuir para melhoria da educação deste público e, conseqüentemente, de sua qualidade de vida. (P6M).

Acredito que a proposta do PROEJA é muito importante. Mas confesso que, dentre todas as modalidades, é a que menos me atrai. Eu prefiro trabalhar no curso superior; é apenas uma característica pessoal minha. (P9M).

O PROEJA é muito gratificante. No geral, os alunos trazem uma bagagem cultural e uma experiência muito importante no processo de aprendizagem. Saber lidar com estas diferentes experiências faz do momento de sala de aula uma oportunidade diferente entre professor e aluno. (P12M).

Sinto-me mais preparada para dar aulas no ensino médio que no PROEJA. Seria necessário um curso preparatório para isso, bem como a elaboração de material didático específico. (P13F).

Percebemos, com esses dados, uma validação do interesse dos professores pesquisados em trabalharem com os jovens e os adultos do PROEJA, mesmo que alguns professores afirmem que não gostariam de continuar trabalhando com esse público. Sendo assim, muitos docentes possuem o interesse de continuarem atuando no programa apesar de todas as dificuldades presenciadas.

Nesse contexto, é notório o respeito dos professores com os jovens e os adultos do programa, em especial, com os saberes que eles trazem das vivências, o que, nas palavras de Freire (2012, p. 25), resume-se: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Assim, esses dados nos levam a inferir que a prática pedagógica dos professores pesquisados possibilita-lhes um (re)pensar crítico do seu fazer pedagógico, necessitando-se de formação permanente para alcançar os objetivos institucionais e pedagógicos com os alunos em sala de aula.

#### 4.4 Formação docente para o PROEJA

Quando direcionamos a nossa investigação para saber se os professores conheciam a política de formação docente para atuarem no PROEJA, 10 (dez) professores afirmaram que não têm conhecimento da política, e 04 (quatro) assinalaram que sim, conforme podemos observar nas falas abaixo:

Não conheço a política de formação docente, mas acredito na sua necessidade para formação de um quadro docente comprometido com as particularidades da EJA. (P3F).

Existem propostas interessantes na nossa instituição, porém, a carga horária dos professores e a forma como o curso é ofertado faz com que os profissionais percam o interesse. (P10M).

Embora eu afirme que conheça, o que eu sei é de leituras de documentos disponibilizados pelo MEC e de trocas de informações entre docentes. Não é nada elaborado. Sei que há uma preocupação da SETEC e do MEC em discutir os principais problemas do PROEJA; entre estes, a questão da evasão, da assistência estudantil, da formação de corpo docente, material didático etc. (P12M).

Eu penso que política de formação para o PROEJA se dá (se deu) de forma pontual, que os cursos de especialização, em muitos lugares, se deu de forma superficial e instrumental. (P14F).

Percebemos, nas falas dos professores, que uma minoria tem conhecimento sobre as propostas de formação docente previstas no documento base do programa. A maioria dos professores afirma não ter conhecimento prático dessa política. Já outros ressaltam ter esse conhecimento apenas pela leitura da legislação, há também aqueles que discorrem não conhecerem a proposta em razão de problemas operacionais na oferta dos cursos em algumas instituições, como é o caso da instituição pesquisada, além de outras dificuldades, como a extensiva carga horária de trabalho.

Os dados apresentados nos direcionam para as preocupantes operacionalização e avaliação do PROEJA nas instituições da rede federal de ensino, visto que, além dos problemas estruturais já ressaltados em vários estudos, encontramos também as lacunas na formação dos professores para atuarem no programa: “professores estes carentes de condições

de trabalho e de processos de formação inicial e continuada que lhes proporcionem condições para o efetivo exercício de suas atividades docentes de forma qualificada” (FILHO, 2010, p. 122).

Nessa direção, perguntamos aos professores se haviam participado ou estavam participando de curso de formação inicial e/ou continuada dentro dessa política para atuarem no PROEJA. Em resposta, 10 (dez) professores afirmaram que não, e 03 (três) professores disseram que sim, tendo como motivação para participarem desse curso o desenvolvimento da prática pedagógica, conforme podemos perceber nas sentenças a seguir:

Possibilidade de aprender metodologias no ensino para o PROEJA, formas de avaliação e verificação de aprendizagem. (P2F).

Interesse pessoal em aprimorar minha formação na área. (P3F).

Sim, mas não no IFG. Não sei se, naquela ocasião (há quatro anos, no EJA), havia uma motivação. O que eu sentia naquele tempo era que o curso de formação continuada seria importante para minha formação e para a atuação em sala. Dos diálogos do PROEJA, eu não participei. (P12M, grifo nosso).

Percebemos, nessa análise, que os professores sentem a necessidade de realizarem formação continuada para melhorarem o trabalho com os jovens e os adultos em sala de aula, demonstrando que a sua formação inicial para a docência não atende, de maneira significativa, os desafios encontrados na prática pedagógica.

Além disso, há o fato de não apresentarem uma formação pedagógica para atuarem na docência, visto que temos diversos profissionais com formação em bacharel que atuam nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, os dados apontam que os desafios impostos aos professores atuantes no PROEJA são:

[...] parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução (SHIROMA; FILHO, 2011, p. 725).

Em outras palavras, a formação dos professores é vista como uma formação aligeirada para atender as necessidades básicas da prática pedagógica, ou seja, como meio para a resolução de problemas, desvinculando, assim, o estatuto da profissão professor de seus saberes (NÓVOA, 1995).

Em outra questão, perguntamos aos professores sobre o processo de avaliação dos cursos participados: 02 (dois) professores avaliaram esses cursos como bons, e 01 (um)

professor como regular, uma vez que não atendeu sua expectativa, principalmente pelo fato de o curso ter abordado uma proposta mais histórica do PROEJA, sem demonstrar uma formação sobre a prática pedagógica do professor no programa.

Por outro lado, questionamos aos professores se os cursos haviam atendido sua expectativa, ao que 02 (dois) afirmaram que parcialmente, e 01 (um) disse que não. Dos três professores, 02 (dois) afirmaram que o curso não contribuiu com o desenvolvimento da prática pedagógica, e 01 (um) disse que sim:

Acredito que as proposições do curso **estavam distantes do cotidiano escolar**; houve reflexões sobre o histórico da EJA, sobre os motivos de evasão e a respeito do perfil dos alunos da EJA. Considero insuficiente a abordagem de questões referentes à prática pedagógica. (P3F, grifo nosso).

**Os professores que ministravam as aulas tinham pouca experiência de pesquisa na área do EJA/PROEJA.** Sua experiência era em sala de aula também. O ponto mais importante era os debates de alguns textos sobre as políticas do EJA. (P12M, grifo nosso).

O curso realizado não atendeu as expectativas. Grande parte do curso foi focado em contextualização histórica do PROEJA e seus problemas atuais. (P2F).

Mais uma vez, percebemos, nos discursos dos professores, que a formação recebida sobre o PROEJA e o desenvolvimento da prática pedagógica não atendeu à necessidade que os professores têm para desenvolverem a sua atividade docente com os jovens e os adultos em sala de aula. Para muitos professores, os cursos oferecidos não apresentaram grandes mudanças no que diz respeito à prática pedagógica, já que inferimos que a maioria buscou realizar essa formação para aprimorar a sua atividade docente, não encontrando essa qualificação nas formações realizadas.

Aos professores que não participaram de cursos de formação inicial e/ou continuada para atuarem no PROEJA, solicitamos que justificassem a sua resposta, o que resultou nas falas a seguir:

Não participei do curso de formação **por falta de oferta do curso**. (P4M, grifo nosso).

Ainda não tive oportunidade de participar. (P6M).

Não participei do curso, **embora saiba que há, no IFG, uma política de formação de professores**, inclusive com seminários e palestras anuais para discutir e debater essa temática. (P8M, grifo nosso).

**Eu nunca participei de nenhum curso específico para trabalhar no PROEJA**, além da formação que tive na Licenciatura. Particularmente, considero que o olhar crítico do professor sobre o seu próprio trabalho e o diálogo com professores da mesma/outras áreas seja tão importante quanto realizar cursos. (P9M, grifo nosso).

Acredito que um curso de formação seja fundamental para que o professor encontre o ritmo certo para trabalhar com alunos do PROEJA. (P13F).

Nos discursos, percebemos que os professores atuantes no PROEJA têm pouca informação sobre a política de formação docente para atuarem nesse programa, principalmente por não terem participado dos cursos que foram ou estão sendo ofertados. No entanto, alguns professores reconhecem novamente a importância de se realizar uma formação para atuar no programa, mesmo não tendo participado dessas formações.

Por outro lado, os dados demonstram a fragilidade no desenvolvimento da política de formação docente para o PROEJA ofertada nas instituições federais de ensino, em especial, na divulgação e na implementação dos cursos, visto que alguns professores relatam não terem conhecimento do curso, enquanto outros afirmam que sim, caracterizando, desse modo, uma formação mais seletiva e de interesse pessoal, ao invés do coletivo.

Assim sendo, acreditamos que os problemas enfrentados pelos professores no campo da política de formação docente para atuarem no PROEJA confirmam as dificuldades do processo de implantação e de implementação do programa na instituição, como ponderamos no primeiro tópico desta análise. Os dados demonstram a falta de informação na execução da proposta pedagógica e de seu processo de avaliação permanente por todos da instituição: gestores, professores, alunos, técnicos e a comunidade escolar externa.

Em outra questão, os professores foram perguntados sobre a sua formação em serviço: a maioria afirmou que há momentos de formação para se atuar no PROEJA oferecidos pela instituição, salvo 04 (quatro) professores que disseram que não. Os dados apontam que existem propostas de formação docente sendo desenvolvidas no próprio local de trabalho dos professores, no entanto, a maioria do corpo docente não tem conhecimento sobre

o seu desenvolvimento, caracterizando, assim, ao nosso ver, uma formação rápida, sem o devido planejamento, principalmente no tocante à divulgação da oferta dos cursos entre os membros da comunidade escolar.

Por fim, deixamos em aberto, no final do instrumento, um espaço para os professores apresentarem suas opiniões sobre algum tema que não foi posto no questionário da pesquisa, tendo obtido como resultado as seguintes observações:

Acredito que, para que um curso PROEJA funcione com qualidade, a área técnica deve ser muito bem escolhida, levando em conta as especificidades deste público e as demandas e dificuldades do local onde ele esteja sendo inserido. (P6M).

Ao realizar o projeto dos cursos, deveria ser observado a necessidade de profissionais na área técnica e questões como a atualidade do curso. Isso evitaria a formação de técnicos que não poderão atuar em sua área. (P10M).

No final dessa análise, percebemos que grande parte das observações feitas pelos professores é decorrente das questões relacionadas ao currículo do PROEJA, principalmente, a integração da formação básica com a educação profissional. Para os docentes, antes de se iniciar a implantação e a implementação do curso, faz-se necessário desenvolver um trabalho diagnóstico sobre a realidade na qual os profissionais irão atuar. Além disso, deve-se desenvolver uma análise crítica da formação profissional dos alunos, nesse caso, o perfil dos alunos e o curso.

Percebemos que os professores pesquisados entendem que o jovem e o adulto do PROEJA estão longe de atenderem os requisitos básicos de ingresso no mercado de trabalho, bem como a sua ascensão profissional. Desse modo, é necessário superamos o conceito da EJA como um ensino supletivo devido aos atrasos escolares que o jovem e o adulto sofreram, “mas sim uma modalidade da educação capaz de responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70). Nesse sentido, os professores, independente da sua formação de licenciado e/ou bacharel, devem reconhecer que os jovens e os adultos do PROEJA “são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida impondo ao sujeito independente da sua idade uma atualização permanente” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70).

Constatamos, com base nos depoimentos dos professores apontados no trabalho, que a política de formação docente para o PROEJA vem sendo desenvolvida de maneira particular em cada instituição. Isso ocorre principalmente no que se refere ao ingresso do professor nos cursos de formação inicial e continuada com o fim de trabalhar com os jovens e

os adultos, visto que muitos não conhecem a política ou não tiveram a oportunidade de participar dessas formações por questões pessoais e/ou de trabalho.

Por outro lado, percebemos também que os reflexos da presença ou da ausência da formação do professor para o PROEJA é compreendida diante da falta de informação concreta para o programa, já que muitos professores apresentam uma visão dicotômica da formação básica e da educação profissional em sua prática pedagógica, descaracterizando a proposta do currículo integrado que norteia os princípios político-pedagógicos do PROEJA.

Aliado a isso, a maioria dos professores não reconhece que a falta de uma formação para se atuar no PROEJA é um dos principais problemas enfrentados na implementação do programa, haja vista que muitos relataram que os problemas encontrados na prática pedagógica estão relacionados à falta de interesse dos alunos e à evasão escolar, além da falta de material didático. Apesar de que essas questões perpassam todos os níveis da educação básica e superior, não sendo assim, a nosso ver, uma questão apenas do PROEJA. Sobre os cursos em EJA/PROEJA, muitos professores questionaram sobre a formação dos professores formadores dos cursos, principalmente pela não experiência teórico-pedagógica no desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula. Outros relataram ainda que o currículo dos cursos dos quais participaram estava distante da realidade vivenciada pelos professores no PROEJA.

Desse modo, os dados apontam para um caminho pouco ressaltado na fala de uma minoria dos professores pesquisados: a falta de uma formação docente para se atuar na EJA, visto que muitos professores questionam o processo de implantação e de implementação do programa na instituição, em especial, no que diz respeito ao currículo e ao público atendido. No entanto, os professores não reconhecem que esses problemas poderiam ser superados por uma formação permanente que possibilitasse maior engajamento nas questões pedagógicas e didáticas no espaço institucional, consolidando, assim, a formação baseada em acordos e em validação.

#### **4.5 Os discursos e a produção de dados**

Ao analisarmos os dados produzidos com a aplicação do questionário, percebemos diversas questões acerca da política de formação docente para o PROEJA que

poderiam ser ampliadas. Frente a isso, aplicamos a técnica da entrevista semiestruturada, a fim de analisar o percurso formativo e prático dos professores que trabalham no PROEJA, além das suas compreensões sobre a política de formação docente para se atuar no programa.

As entrevistas foram agendadas via e-mail e/ou telefone, visto que alguns docentes e técnicos administrativos da instituição estavam em greve no período da pesquisa. Assim, cada professor foi entrevistado de acordo com a sua disponibilidade e com o seu interesse em participar do estudo. No início da entrevista, os professores foram orientados sobre os objetivos do estudo, sobre a divulgação dos dados na dissertação e sobre a sua publicação, bem como sobre a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), que narra a participação da pesquisa de modo voluntário, garantindo que a identidade do professor seja preservada.

Depois da entrevista realizada, fizemos a transcrição manual dos discursos dos professores, o que exigiu um grande esforço na organização dos dados. Na etapa seguinte, construímos a seleção dos discursos de acordo com os eixos apresentados no roteiro da entrevista, o que visou compreender o perfil e a formação para a docência, a formação e a prática pedagógica do PROEJA, e a política de formação docente para o PROEJA. Terminada essa fase, buscamos analisar os discursos dos professores de modo individual e coletivo, a fim de compreendermos as impressões dos docentes frente às perguntas.

#### **4.6 Os discursos dos docentes face ao objeto de estudo**

Primeiramente, buscamos compreender como foi a formação inicial dos professores. Os docentes afirmaram que o processo de formação inicial ocorreu em instituições públicas. Perguntamos também sobre o desenvolvimento da formação continuada, ao que a maioria respondeu que essa formação foi construída com a conclusão do curso de mestrado, e que continua com o ingresso em programas de doutorado. Nesse caso, percebemos que 02 (dois) professores são alunos regulares em programas de doutorado: um, na área de Física; e outro, em Ciências da Computação.

Foi perceptível analisar que a formação inicial não possibilitou aos docentes conhecimentos básicos da sua área de atuação, necessitando-se buscar, em cursos de Pós-graduação *Lato sensu* e *Strictu sensu*, formação complementar para atender as necessidades



da vida profissional. Além disso, um dos professores informou que essa formação ocorreu também por meio da participação em eventos e em cursos de curta duração. Nesse caso, entendemos que a formação inicial dos professores corresponde às suas escolhas, ou seja, o processo de formação continuada é decorrente da sua área de formação inicial. Questionamos aos professores como eles chegaram à docência, visto que muitos responderam, no questionário, possuírem alguns anos de docência. Ao analisarmos essa trajetória, foi possível compreender que a maioria dos professores entrou, para atuar na educação, por meio de convites e pela necessidade pessoal:

Ao terminar minha graduação, participei de uma seleção para professor substituto na UFU, onde fiquei por dois anos, o que contribuiu muito para minha formação como professor, já que o fato de ministrar aulas para o ensino superior sem experiência nenhuma de sala de aula exigiu muita preparação. Posteriormente, tive a experiência de dar aulas em escolas particulares por um ano. Logo após, tomei posse no Instituto Federal de Goiás. (P6M).

Enquanto cursava o mestrado, fui convidada a dar aula no campus de Edéia e Trindade da Universidade Estadual de Goiás, no curso de Redes de Computadores. (P2F).

Após a graduação, voltei para o interior de Minas Gerais, onde havia uma carência de professores da área; a partir daí, iniciei a docência, que foi muito mais interessante do que a experiência na graduação. (P3F).

Como vemos, a trajetória dos professores na carreira docente foi construída, até o presente momento da pesquisa, de maneira singular. Cada professor compreendeu esse processo por meio da sua formação inicial, apesar de percebermos que a maioria dos professores não possui formação para a docência, salvo os saberes profissionais vivenciados na sua trajetória como aluno, o que, na visão de Filho (2010), é decorrente de um processo histórico em que os percursos formativos dos professores é caracterizado reiteradamente por iniciativas pontuais e fragmentárias, como nos antigos programas de capacitação docente, que visavam apenas instrumentalizar o professor para desenvolver determinada tarefa.

Somado a isso, muito dos docentes entram em sala de aula sem possuir preparação específica para desenvolverem a prática pedagógica; no entanto, a falta das teorias pedagógicas não foram barreiras para desistirem da profissão, visto que muitos aprenderam a ser professor por meio da própria atividade em sala de aula. Vale ressaltar que a docência nem sempre foi compreendida pelos professores como algo positivo, conforme podemos analisar no recorte abaixo:

Confesso que, inicialmente, tinha certa resistência em seguir o caminho da docência, devido à desvalorização do professor e por acompanhar as dificuldades dos meus professores, já que sempre estudei em escola pública. (P6M).

Nesse caso, o professor aponta a concepção que tinha da docência, demonstrando a cultura que a profissão de professor ocupa no imaginário popular, principalmente a falta de reconhecimento profissional e as dificuldades no processo de ensinar e de aprender com os alunos em sala de aula. Além disso, percebemos, de modo explícito, o descaso que o professor da escola pública sofre, segundo a visão do entrevistado.

Encontramos também nessas passagens alguns discursos que demonstram que a docência na graduação não foi algo interessante para alguns professores pesquisados, como P3F: “Independente da docência, sempre fui encantada com a Biologia; durante a formação acadêmica, tive pouco contato com a docência, somente em momentos esparsos”. Nesse contexto, a professora reconhece que a sua experiência com a docência durante a formação inicial não foi valorizada. No entanto, em outra parte da entrevista, ressalta que a docência vivenciada em sala de aula possui outro significado: “a partir daí, iniciei a docência, que foi muito mais interessante do que a experiência na graduação” (P3F). Ou seja, a docência, na vida da professora, ganhou sentido quando ela ocupou o seu papel de professor.

Perguntamos aos docentes se haviam cursado disciplina sobre a docência no PROEJA na sua formação inicial, e quais as lacunas que percebiam para atuarem no programa, visto que a maioria não possui formação para a docência:

Algumas questões básicas, como a **transposição didática e a reformulação e adequação do currículo**, seriam muito importantes para mim. (P3F, grifo nosso).

Talvez tenha faltado um pouco mais de preparo, principalmente por parte das disciplinas pedagógicas em como abordar temas de Física com certa profundidade, sem criar uma resistência nos alunos, devido à complexidade e à parte matemática que acompanha as disciplinas. (P6M, grifo nosso).

Foi possível notar que os discursos dos professores reforçam as dificuldades que eles apresentaram no questionário da pesquisa, principalmente na questão do currículo proposto pelo programa, nesse caso, a reformulação e a adequação do currículo para o público do PROEJA, além da criação de metodologias de ensino que permitam ao aluno compreender o conteúdo ensinado. Entendemos que o currículo integrado é uma questão que deve ser colocado em debate no contexto educacional, visto que a proposta do currículo integrado vem

superar a visão do conhecimento fragmentado, em que o pensar e executar é esferas de ações isoladamente na formação do aluno.

Para os professores, a questão do currículo assume um papel de destaque na construção da proposta pedagógica no PROEJA, em especial, pelo fato de o programa propor uma matriz curricular na qual a formação básica e profissional é desenvolvida de maneira integrada. Muitos dos docentes ressaltaram essa questão nos seus discursos, principalmente a dificuldade de articular o que é proposto pelo programa com a sua prática, algo já frisado no próprio documento base do programa, que discorre:

A participação de professores em programas de formação continuada poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional. (BRASIL, 2007, p. 47).

Nessa direção, podemos perceber que, ao abordar a questão do currículo, a própria diretriz do PROEJA reconhece as possíveis lacunas na formação dos professores e as alternativas para se superar os problemas vivenciados na ação formativa. Percebemos que a formação inicial dos professores apresenta diversas lacunas, principalmente para se atuar na docência, além das dificuldades que são vivenciadas em todos os níveis da educação, como foi o caso do professor que relatou a sua dificuldade de proporcionar um conhecimento de fácil compreensão sobre o conteúdo de Física aos alunos.

Acerca disso, questionamos os docentes se tinham feito algum curso de capacitação e/ou aperfeiçoamento para trabalharem no PROEJA e qual o conhecimento que tinham sobre o programa. Como resposta, 03 (três) professores informaram que não receberam nenhuma formação do programa e que o conhecimento básico do PROEJA foi obtido no período de estudo para ingressarem no concurso público de professor da instituição, conforme podemos observar nos recortes das entrevistas:

Não sabia, e a legislação fazia parte do conteúdo programático do concurso (P3F).

Conhecia por alto o programa e as legislações, que são conteúdos da prova do concurso para docente do IFG. (P2F).

Sobre o PROEJA, nada. Tinha conhecimento superficialmente da legislação do EJA, que foi a única parte que me lembro de um professor comentar sobre este público. Se não me engano, foi na aula de políticas educacionais. (P6M).

Como base no último discurso, é perceptível que o professor teve um breve conhecimento da proposta da EJA quando cursava o mestrado, ao ser abordada a questão das políticas públicas; no entanto, o PROEJA não foi objeto de análise por parte do professor e da turma. Nessa situação, percebemos que as discussões sobre o PROEJA ainda são escassas no campo educacional, especialmente nas instituições de ensino superior e nos centros de formação de professores.

Perguntamos aos professores como eles superam os desafios encontrados na prática pedagógica com os jovens e os adultos do programa, visto que os mesmos tinham pouco conhecimento do programa e relataram algumas dificuldades para desenvolverem a atividade docente. Nesse aspecto, os docentes foram unânimes em afirmarem que desenvolvem metodologias de adequação curricular:

Tive que readequar todo o conteúdo em virtude do público encontrado. No PROEJA, a abordagem é sempre procurando envolver a disciplina com algo do dia a dia. (P2F).

Sempre que possível, procuro buscar estratégias que possibilitem sanar estas dificuldades, seja com trabalhos práticos, atividades em laboratório e relacionando também o que está sendo estudado com a formação técnica dos alunos. (P6M).

Nesses dois casos, os docentes buscam superar os problemas vivenciados na atividade docente por meio de metodologias que visam contextualizar o ensino, de modo que o aluno consiga compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula. Além disso, o conteúdo, geralmente, é abordado por meio de atividades práticas. Ainda, 01 (um) dos professores afirmou que buscou superar essas dificuldades por meio da formação continuada, e, nesse caso, citou o curso de mestrado e de doutorado.

Percebemos que os docentes, por meio de diversas metodologias, sejam elas práticas ou teóricas, buscaram superar os desafios encontrados na prática pedagógica, de

modo a oferecer aos alunos uma educação igualitária, pois a maioria dos professores tinha experiência na docência nos níveis do ensino fundamental, médio e superior, na modalidade regular: “o problema maior é diferenciar este público dos outros que estava já acostumado, tipo como avaliar os conhecimentos adquiridos sem perder o rigor, mas dando uma oportunidade de provocar o interesse pelo aprendizado” (P6M).

Entendemos que os docentes, apesar de todas as dificuldades vivenciadas no programa, buscaram superar as limitações da formação inicial, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Ligada a isso, percebemos a preocupação dos professores em oferecerem uma educação igualitária para o público do programa, visto que a maioria citou a diferença desse público em relação aos outros níveis que já atuaram na docência. Ou seja, os docentes reconhecem que o público do PROEJA apresenta suas especificidades, como quaisquer nível e modalidade da educação, mas isso não é fator para se oferecer uma educação aligeirada e sem significação para os alunos, mesmo que, por outro lado, se tenha uma visão diferenciada:

A educação de jovens e adultos tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo, ou seja, ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino, por meio de desobrigação governamental. Esta concepção, difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais. (BRACO, 2012, p. 107).

Quando perguntamos aos professores sobre a política de formação docente para o PROEJA, sobre o que eles pensavam sobre essa política e como ela estava sendo desenvolvida, a maioria afirmou a necessidade de se ampliar essa discussão nos cursos de formação docente, pois muitos dos professores que estão ou irão atuar em sala de aula possuem pouco conhecimento sobre o público da EJA e do PROEJA, além, é claro, da falta de conhecimento sobre as metodologias de ensino-aprendizagem que podem ser desenvolvidas no contexto escolar:

Eu acho que os cursos de licenciatura deveriam incluir nas práticas pedagógicas atividades que ajudem a entender o que são os cursos EJA e PROEJA para que os professores possam chegar à sala de aula preparados para compreender as especificidades do público e pautar seu planejamento de aulas e avaliações, levando em conta tais especificidades. (P6M).

Ainda está em fase muito inicial e não percebo a valorização do PROEJA dentro dos institutos. No meu entendimento, ainda há uma marginalização nas políticas institucionais voltadas para o PROEJA. (P3F).

Nesses recortes, é compreensível que os docentes percebem lacunas quando se referem à formação docente para o PROEJA, seja pela falta de construção de espaços nos cursos de formação docente, seja dentro da própria instituição de ensino na qual atuam. No primeiro exemplo, encontramos a sugestão do professor de que os cursos de formação docente deveriam incluir nos seus currículos disciplinas e conteúdos que abordem a prática do professor com os alunos da EJA e do PROEJA, visto que a oferta dessa modalidade de educação é uma realidade presenciada nas escolas hoje, conforme bem ressalta Gatti (2010): “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial”. Desse modo, cabe aos cursos de licenciatura adequarem seus currículos a fim de atender uma realidade escolar que é a inserção de jovens e de adultos nos bancos escolares, na modalidade da EJA e, atualmente, do PROEJA.

Já no exemplo dois, a professora não reconhece a valorização do programa no seu próprio local de trabalho, ou seja, onde deveria ocorrer, de maneira ampliada, as discussões sobre o PROEJA e as trocas de experiência, não acontece, demonstrando as fragilidades que da política educacional para os jovens e para os adultos integrada à educação profissional. Já outro professor reconhece que as instituições de ensino estão preocupadas com a formação dos docentes para atuarem com o público da EJA e do PROEJA:

Até pouco tempo atrás, não se tinha a preocupação em formar o docente para o PROEJA, e as turmas ficavam prejudicadas, porque muitos professores não têm paciência para as dificuldades dos alunos que encontram na turma. Hoje, as instituições no geral perceberam que deve haver uma forma de preparar o docente para as turmas de PROEJA. (P2F).

Nesses casos, é perceptível que cada docente apresenta um ponto de análise diferente sobre a política de formação para o PROEJA; no entanto, não encontramos, nos discursos dos professores, informações sobre a proposta de formação docente defendida na

legislação do programa. Quando perguntamos aos professores sobre essa questão, todos foram unânimes em afirmar que não tinham conhecimento da proposta, e que pouco se discute sobre essa política na instituição em que atuam. Ou seja, apesar dos propósitos legais do programa defender a formação continuada dos professores, os docentes não encontram, na maioria das vezes, o desenvolvimento dessa ação.

Quanto à questão do desenvolvimento da formação docente para o PROEJA na instituição, os docentes afirmaram que existem algumas iniciativas; no entanto, é ainda descontextualizada da prática vivenciada pelos professores em sala de aula, ou então essa formação fica a cargo do professor, conforme podemos observar nos discursos:

O IFG disponibilizou um curso de capacitação em PROEJA, mas, do jeito que foi conduzido, não envolveu de maneira satisfatória todos os docentes. Muitos desistiram no meio do curso devido a uma falta de objetividade com o curso. (P2F).

Acredito que tem sido feito muito pouco e que os gestores não estão muito preocupados em fornecer complementação à formação dos professores. Estão preocupados apenas se as aulas estão sendo dadas ou não. A qualidade das aulas fica a cargo de cada professor, ou seja, aqueles que se dispõem em preparar, fazer algo diferente e buscar soluções, o fazem por vontade própria e por compromisso com seus ideais. (P6M).

Ainda não está evidente uma mobilização efetiva para a formação docente, pois ainda não há uma política estabelecida na instituição em que atuo. (P3F).

É possível perceber que os professores compreendem, de modo não significativo, o desenvolvimento da formação docente para atuarem no PROEJA promovido pela instituição em que atuam. Para 01 (um) dos docentes, a política de formação docente para o PROEJA acontece, porém, com diversas lacunas, principalmente em relação aos propósitos didático-pedagógicos que os cursos visam oferecer, levando à evasão dos professores que buscam essa formação a fim de aprimorarem sua prática pedagógica. Já para os outros 02 (dois) professores, essa formação não é preocupação nas propostas administrativo-pedagógicas da instituição, pois, na maioria das vezes, é uma ação promovida pelo próprio professor frente aos desafios encontrados na sua atividade docente.

Desse modo, a formação docente para o PROEJA na instituição pesquisada ainda não é preocupação dos agentes administrativos, pois os mesmos estão preocupados apenas com o preenchimento da carga horária e com o cumprimento do calendário escolar. O

importante é o professor ministrar o conteúdo e desenvolver o currículo escolar, mesmo não tendo uma formação para lidar com tal público e determinada metodologia de trabalho.

Por meio dos dados, é possível compreender que os docentes não possuem conhecimento sobre a política de formação docente defendida na diretriz do programa; para muitos, a promoção dos cursos de capacitação era apenas uma iniciativa que a instituição buscava oferecer aos profissionais diante das dificuldades vivenciadas em sala de aula.

Quando questionamos os docentes sobre como deveria ser construída a proposta de formação docente para o PROEJA, a maioria respondeu que essa formação poderia ser construída por meio da explanação de metodologias de ensino e pelo conhecimento do público-alvo do programa:

Deveriam explicar, no momento em que o professor é inserido no programa, todas as particularidades e dificuldades que serão encontradas no decorrer das disciplinas do curso. Explicar que os alunos terão muita dificuldade e demonstrar metodologias que podem ser aplicadas para otimizar o aprendizado dos alunos. (P2F).

Preparando o professor para compreender as especificidades do curso, compreender as dificuldades dos alunos e a traçar estratégias para superar isto sem segmentar os conteúdos e desqualificar o aprendizado. (P6M).

Nas situações, percebemos que os docentes acreditam que a formação para o professor do PROEJA deve ocorrer com a construção de metodologias que os possibilitem desenvolver a sua prática pedagógica. Para eles, as propostas de formação docente promovidas pelas instituições devem valorizar as dificuldades que o professor enfrenta na sala de aula, além da valorização profissional. Além disso, os professores ressaltam a questão dos docentes não terem uma formação pedagógica para atuarem na docência: “Por meio de uma sensibilização do corpo docente e deveria adequar-se ao fato de que nem todos docentes em cursos de formação profissional são licenciados” (P3F). Nesse sentido, é notório que a visão dos professores vem de encontro aos dados observados na aplicação do questionário anterior desta pesquisa e na literatura, principalmente a criação de espaços de formação que conduzam à melhoria da prática pedagógica.

Por outro lado, observamos que essa formação, segundo os professores, deveria ocorrer no momento de ingresso do professor na instituição, e não após o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Observamos também, mais uma vez, a preocupação de 01(um) dos docentes em oferecer um ensino significativo para os jovens e adultos, apesar de todas as dificuldades vivenciadas com esse público: “compreender as dificuldades dos alunos e a



traçar estratégias para superar isto sem segmentar os conteúdos e desqualificar o aprendizado” (P6M).

Por último, indagamos os professores sobre o currículo proposto pelo programa e os impactos do mesmo no desenvolvimento da prática pedagógica. Pelas respostas, percebemos que o programa apresenta diversos desafios, fato que, ao nosso ver, pode repercutir na formação oferecida aos alunos, além da falta de valorização e do reconhecimento do professor que trabalha com esse público:

O PROEJA é um programa que visa re-inserir as pessoas no ambiente de trabalho e dar uma formação em uma determinada área do conhecimento. **A ideia é ótima, mas pouco viável no contexto atual. Muitos alunos estão interessados na bolsa; outros escolheram um determinado curso por falta de opção de um melhor.** Pelo fato da maioria estar longe da escola a um certo tempo, é complicado a quantidade de matérias do núcleo comum e da área específica de formação; leva um certo tempo para despertar novamente o interesse no estudo. (P2F, grifo nosso).

Acho interessante, visto que, além da perspectiva de contribuir para a formação comum dos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos no prazo regular, oferece a eles a formação técnica, preparando-os para a inserção ou realocação no mercado de trabalho. Minha crítica está no tipo de curso escolhido que, às vezes, leva em conta apenas a facilidade da instituição em ofertá-los, sem uma devida preocupação com a complexidade do curso e com a necessidade de mão de obra local relacionada ao curso ofertado. (P6M, grifo nosso).

O currículo integrado no ensino regular ainda é uma questão problemática no PROEJA; acredito que é muito difícil, principalmente porque muitas vezes **o curso oferecido não contempla o perfil dos alunos.** (P3F, grifo nosso).

É perceptível que os docentes acreditam que o programa é uma iniciativa interessante, pelo fato de proporcionar a integração entre a educação básica e a educação profissional. Para os professores, o programa é uma possibilidade que o jovem e o adulto possuem de recomeçar seus estudos e de buscar a qualificação profissional em determinada área de formação.

No entanto, o programa apresenta diversas dificuldades, seja pela escolha do curso que o aluno vai se candidatar, seja pelo planejamento didático com esse aluno em sala de aula. Segundo os professores, muitos alunos buscam o curso pelo interesse de receberem o auxílio estudantil; outros estão preocupados em fazerem o curso para obterem a certificação profissional. Os professores ressaltam as dificuldades que encontram no processo de implementação do curso na instituição; para muitos, as ofertas dos cursos ocorrem de modo aligeirado, sem o devido planejamento e sem a análise da realidade social.

Nesse caso, alguns dos docentes afirmaram que a instituição só fica preocupada em atender as exigências impostas pelo MEC, como a oferta de cursos e a ampliação de matrículas nos cursos. Com isso, os professores asseveraram que a proposta do currículo integrado é uma realidade distante das atividades em sala de aula, em especial, pela falta de planejamento participativo na construção do curso, na organização curricular das disciplinas básica e das disciplinas técnicas, e no perfil dos alunos que ingressam nos curso, conforme a ilustração da entrevista de um dos professores: “acredito que os princípios propostos na criação do PROEJA ainda estão muito distantes da realidade em que atuo” (P3F).

Nessa situação, a professora reconhece que as propostas do programa são interessantes, porém, a adequação das ideias na sua prática pedagógica é bem distante da realidade desejada. Para ela, o maior problema que vivencia na execução do programa está relacionado à falta de planejamento e à participação do grupo nas decisões a serem tomadas na instituição.

Nessa direção, os dados produzidos possibilitaram-nos compreender como se apresenta a trajetória docente dos professores que têm atuado no PROEJA, pois os mesmos relataram as possibilidades e os desafios que vêm encontrando na atividade docente. Por outro lado, os dados permitiram-nos analisar de modo amplo a questão da política de formação docente para o PROEJA, nesse caso, a percepção que os docentes apresentam da mesma e como ela vem sendo executada.

Foi possível compreendermos que a política de formação docente para os professores não tem ocorrido com certa frequência, visto que alguns professores não reconhecem a sua oferta na instituição, apesar de a mesma ter ofertado algumas capacitações. Outros acreditam que os cursos que a instituição oferecia eram apenas iniciativas isoladas, promovidas pela instituição para superar os problemas que os professores encontravam no programa, sem apresentar o conhecimento das ações de formação docente proposto na legislação do PROEJA.

Acreditamos que os dados vêm reforçar as compreensões que obtemos ao longo do estudo de que a maioria dos docentes não percebe iniciativas frequentes de formação docente para trabalharem na instituição. Outros nem conhecem ou não tiveram a possibilidade de realizarem determinado curso oferecido pela instituição. Portanto, concluímos, com a pesquisa, que os docentes estão se inserindo no programa sem apresentarem conhecimentos básicos que devem nortear a sua atividade docente na instituição e na sala de aula; e, quando esse conhecimento é apresentado, na maioria das vezes, está relacionado à preparação de estudos que percorreram para serem aprovados no concurso público de professor da

instituição, em que são avaliados alguns tópicos da legislação do PROEJA no conteúdo programático da prova.

Assim sendo, os dados da pesquisa nos direcionam a olhar as questões da formação docente para o PROEJA sob diversas perspectivas, a fim de promover, na comunidade institucional, um processo de gestão que valorize a formação docente e que construa espaços nos quais os professores possuam a possibilidade de socialização acerca das experiências vivenciadas no contexto escolar, bem como possam participar das decisões institucionais.

#### **4.7 Contribuições da teoria do agir comunicativo no contexto da formação docente para o PROEJA**

A formação de professores para atuarem na educação profissional e tecnológica, conforme vimos, tem a sua origem com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no ano de 1917. Nesse período, houve diversas iniciativas de formação pedagógica dos professores para atuarem nas oficinas e nos cursos que visavam preparar mão de obra para trabalhar nas fábricas.

No entanto, essas propostas eram concebidas dentro de uma racionalidade cognitivo-instrumental cujo objetivo era atender e adaptar os meios didáticos/conteúdos aos fins pré-estabelecidos pelo sistema escolar. Ao articular esse histórico com as diretrizes de formação docente, hoje, vemos que muitos dos cursos de formação docente estão construídos nessa perspectiva, principalmente porque a educação é tida como fim na solução dos problemas sociais, e não como meio.

Desse modo, pensar da formação de professores nessa ótica é negar o processo comunicativo e as relações intersubjetivas construídas nos contextos sociais, optando apenas pelo interesse do agir estratégico (HABERMAS, 1987). Para esse autor, o processo comunicativo sob um julgamento intersubjetivo é possível, “à medida que os envolvidos cheguem a um consenso uns com os outros, por sua vez depende de posicionamento de pretensões potencialmente baseada em razões” (HABERMAS, 2012a, p. 203). O autor busca, com essa proposta, fazer uma crítica sobre como o projeto da modernidade valorizou um tipo

de razão direcionada unicamente para uma esfera burocrática e econômica, uma razão estratégica, conforme ilustramos com o discurso do autor:

Uma maior medida de racionalidade cognitivamente instrumental proporciona uma maior independência em relação a limitações que o mundo circundante e contingente impõe à autoafirmação de sujeitos que agem orientados para um fim. A racionalidade comunicativa por sua vez amplia no interior de uma comunidade de comunicação o espaço de ação estratégica para a coordenação não coativa de ações. (HABERMAS, 2012a, p. 43).

Desse modo, Habermas entende que a racionalidade instrumental não permite criar espaços em sentido amplo, restringindo a participação do sujeito à mera execução de tarefas, visando ao êxito. Ou seja, o sujeito, dentro de uma perspectiva na racionalidade direcionada para um fim, não tem a oportunidade de apresentar suas ideias diante dos outros participantes com pretensões de validade. Nesse caso, cabe-lhe apenas concordar com as normas e imposições, como argumentaram alguns dos professores em nossa análise: “Não conheço a concepção técnica sobre a proposta do PROEJA de acordo com o MEC e nem qual o alinhamento estratégico do programa em nível de governo “(P11M); “Acredito que tem sido feito muito pouco, e que os gestores não estão preocupados em oferecer complementação à formação dos professores. Estão preocupados apenas se as aulas estão sendo dadas ou não” (P6M); “Uma política institucional séria e centrada na especificidade do PROEJA, que não vise apenas a cumprir uma formalidade da lei, mas que tenha no aluno sua preocupação principal” (P12M).

Percebemos, nos discursos dos docentes, a falta de comunicação no planejamento e na execução das propostas pedagógicas relacionadas ao PROEJA, em especial, a troca de experiências direcionadas ao entendimento entre os participantes. No entanto, para exemplificar essa questão, apresentamos quatro categorias de ações sociais, propostas por Habermas, em termos da sua racionalidade, pois, para o autor, cada tipo de ação pode ser analisado e executado frente ao grau de racionalidade.

No primeiro exemplo, encontramos a ação teológica que, segundo ele, é entendida como a ampliação do agir estratégico, “pelo fato dos sujeitos nesses processos estarem agindo voltados a um fim e concretizam seus propósitos pela via da orientação segundo decisões de outros autores” (HABERMAS, 2012b, p. 169). O autor assevera que essa ação ocorre quando pelo um dos participantes age orientado por um fim, sendo capaz de pensar e de executar uma ação de tomada de decisão frente ao grupo.

O agir normativo refere-se a grupos que orientam suas ações em valores comuns, buscando o cumprimento das normas por todos. Nesse caso, “o conceito central de cumprimento de normas significa a satisfação de uma expectativa de comportamento generalizada” (HABERMAS, 2012a, p. 164). Encontramos não mais um agir individualizado do sujeito, mas um agir construído pelo grupo, que orienta suas ações segundo valores. Frente a isso, o autor aponta que o agir regulado por normas pressupõe a relação entre um ator e exatamente dois mundos, o mundo objetivo, entendido aqui como o estado de coisas, e o mundo social, constituído de um contexto normativo. Ou seja, os sujeitos agem nessa ação social por meio da relação entre esses dois mundos, cujos sujeitos podem adotar uma atitude com relação ao mundo objetivo e uma atitude com relação ao mundo social:

Essa reflexão deve tomar compreensível que o modelo normativo de ação mune os atores não apenas de um “complexo cognitivo”, mas também de um “complexo motivacional” que possibilita um comportamento adequado à norma. Além disso, o modelo de ação passa a vincular-se a um modelo de aprendizagem da internalização de valores. (HABERMAS, 2012a, p. 172).

Nessa direção, os atores envolvidos na ação esperam que cada participante desenvolva suas ações segundo valores e normas; no entanto, o autor aponta que as normas propostas pelos participantes ganham motivação na mesma medida em que os valores corporificados nelas. Desse modo, Habermas (2012) discorre que os envolvidos no agir por normas podem assumir um posicionamento objetivo diante do que é o caso, ou do que não é o caso, bem como uma atitude adequada às normas.

A terceira forma de ação social apresenta por Habermas (2012) é a dramaturgia, que se reporta à autorrepresentação expressiva diante de um público; no discurso do ator, a construção de um espetáculo serve apenas para que o ator apresente-se diante de um público, buscando a sua aceitação de determinada maneira. Nesse caso, os participantes no papel de ator só podem compreender as ações do seu ego quando refletem que a sua própria subjetividade está limitada por um mundo exterior, tendo a possibilidade de distinguir ações e padrões normativos e não normativos.

Nesse sentido, Habermas (2012) assevera que o agir dramático poderá, em determinado momento, ganhar traços do agir estratégico, visto que o ator será capaz de, em determinada situação, tratar seus espectadores como adversários. A quarta e última formação de ação social analisada por Habermas é o agir comunicativo, em que a linguagem é o suporte viabilizador do entendimento entre os sujeitos, segundo pretensões de validades criticáveis:

A ação pressupõe a linguagem com um *medium* de entendimento não abreviado, em que falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referem-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo a fim de negociar definições em comum para as situações (HABERMAS, 2012a, p. 185).

Segundo Habermas (2012a), pelo fato de a linguagem na ação comunicativa ser percebida como um meio de entendimento, permite incluir todas essas funções, permitindo, aos participantes, atitudes que envolvam os três mundos no processo de alcançar o entendimento. Nas palavras de Habermas:

No caso do agir comunicativo, os desempenhos interpretativos a partir dos quais constroem processos cooperativos de interpretação representam o mecanismo de coordenação das ações; a ação comunicativa não se confunde com o ato de entendimento interpretativamente encenado. (HABERMAS, 2012a, p. 195).

Desse modo, o autor aponta que, por meio do agir comunicativo, as ações construídas pelos atores estão suscetíveis a um julgamento objetivo, seja pelos atores, seja pelos observadores, em igual medida. Assim sendo, o agir comunicativo é entendido como uma “ação que tem maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo” (BANNELL, 2013, p. 41).

Habermas (2012a) discorre que a linguagem, no modelo estratégico, no regido por normas e no agir dramaturgico, é concebida de maneira unilateral; já no modelo comunicativo a linguagem é entendida como *medium* de entendimento não abreviado, “em que falantes e ouvintes, a partir do horizonte de seu mundo da vida previamente interpretado, referem-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo a fim de negociar definições em comum para as situações” (HABERMAS, 2012a, p. 183-184). É com base nos argumentos de Habermas sobre o agir comunicativo que podemos estabelecer com maior precisão uma conexão com a formação do professor no âmbito da educação profissional e tecnológica integrada a EJA, visto que o histórico da formação do professor nessa modalidade foi caracterizado como uma capacitação aligeirada, um treinamento sem o devido planejamento e a participação dos professores nas tomadas de decisões.

Exemplo esse retirado também dos discursos dos docentes pesquisados: “Não percebo a valorização do PROEJA dentro dos institutos; no meu entendimento, ainda há uma marginalização nas políticas institucionais” (P3F); “A carga horária dos professores e a forma como o curso é ofertado faz com que os professores percam o interesse” (P10M);” Eu penso

que a política de formação para o PROEJA se dá (se deu) de forma pontual; que os cursos de especialização, em muitos lugares, se deu de forma superficial e instrumental” (P14M).

Nesses casos, os professores questionam a proposta de planejamento dos cursos de formação oferecidos na instituição, principalmente a falta de coerência entre a matriz do programa e o contexto de execução, bem como a não participação nas decisões. Cremos que a proposta de implantação e de implementação dos programas de formação docente pode ser orientada pelo agir comunicativo, valorizando a interação entre os participantes, a fim de desenvolver uma atitude voltada para o entendimento. Desse modo, ao nosso ver, pensar a implantação do programa e as propostas de formação docente por meio de um agir comunicativo seria uma alternativa que:

[...] ultrapassa as formas de comunicação não mediadas simbolicamente. Um sujeito solitário não poderá agir comunicativamente, de forma crítica, enquanto seus objetivos forem determinados por usos parafrásicos da linguagem. Somente será útil para a ética do discurso, gerada na teoria crítica, a teoria da comunicação que tematize a linguagem privilegiando o entendimento livre e não coativo (LONGHI, 2008, p. 37).

Nesse prisma, a formação do professor poderia ser construída, numa dimensão coletiva, por meio de acordos, rompendo, assim, o individualismo e a relação monológica presentes na maioria das propostas de formação de professores, principalmente no que concerne às estruturas institucionais, formativas e curriculares (GATTI, 2010). Assim sendo, a formação do professor, na dimensão intersubjetiva, demonstra que todos os participantes apresentam condições adequadas para proporem um argumento direcionado ao entendimento, pois:

Essa suposição diz que um sujeito agindo intencionalmente está em condições, sob circunstâncias apropriadas, de dar um fundamento mais ou menos plausível, pelo qual ele (ou ela) se conduziu ou se expressou (ou se deixou reagir) assim e não de outra forma”. (HABERMAS, 2012c, p. 47).

Nesse caso, o professor teria uma proposta de formação direcionada para uma relação discursiva, já que “aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põem em jogo seus próprios preconceitos, gerando uma atitude de autocrítica” (PRESTE, 2002, p. 86); isto pelo fato de o agir comunicativo dar voz a todos os proponentes envolvidos na ação. Em outras palavras, todos “atores capazes de se justificarem, ou seja, agem a partir de razões justificadas sujeitas a validação e refutação” (HABERMAS, 2012c, p. 51). Nos discursos dos professores

pesquisados, percebemos claramente essa necessidade da autocrítica em busca do entendimento pelo grupo acerca de determinada situação vivenciada no PROEJA, como podemos observar: “considero que o olhar crítico do professor sobre o seu próprio trabalho e o diálogo com os professores da mesma/outras áreas seja tão importante quanto realizar o curso” (P13F).

Nessa situação, o professor pesquisado sentiu a necessidade de ter um espaço que promova a interação entre os professores, buscando, numa relação coletiva, um entendimento sobre as ações que poderiam ser desenvolvidas no contexto da prática pedagógica e dos cursos de formação docente. Subjacente a isso, entendemos que a proposta do PROEJA, direcionada pelo agir comunicativo, poderia garantir a negociação, o planejamento e o entendimento de determinada proposta por parte dos proponentes, a “possibilidade de desempenhos discursivos de pretensões de validade, que permite o enfrentamento de contradições, a busca de verdades pelo consenso e uma ética de co-responsabilidade” (PRESTES, 1996, p. 60).

Por meio da ação comunicativa, os professores formadores, os professores do PROEJA e os legisladores se organizariam e estabeleceriam relações de acordos a fim de elaborar propostas mais adequadas à realidade do programa, superando, assim, os dilemas políticos e pedagógicos que têm permeado a maioria das práticas relacionadas ao PROEJA. Questão ilustrada nos discursos dos professores ao longo da pesquisa: “Acredito que, para que um curso PROEJA funcione com qualidade, a área técnica deve ser bem escolhida, levando em conta as especificidades deste público” (P6M); “Falta uma atenção maior para o processo de elaboração da proposta pedagógica” (P4M).

Nesse caso, entendemos que a proposta do agir comunicativo na construção pedagógica do PROEJA possibilitaria aos professores formadores, aos professores do PROEJA, aos alunos e aos legisladores estabelecerem relações de entendimento sobre o programa e sobre os problemas vivenciado pelo grupo, buscando a participação de todos no processo. Ou seja, os proponentes envolvidos na ação teriam um espaço de socialização para planejarem, avaliarem e proporem medidas necessárias para a superação do problema, tendo como parâmetro de pretensão o posicionamento de todos do grupo, tornando o discurso passível de refutação e de reconstrução.

Nesse caso, citamos as propostas de formação docente voltadas ao programa, visto que muitos dos docentes que realizaram algum curso na área relataram alguns problemas em relação à falta de um planejamento participativo: “Considero insuficiente a abordagem de questões referentes à prática pedagógica” (P3F); “Os professores que ministravam as aulas



tenham pouca experiência de pesquisa na área da EJA/PROEJA” (P12M); “O curso não atendeu as expectativas” (P2F). Nesse sentido, “o agir comunicativo poderia assinalar interações que se coordenam por ações de fala, sem no entanto coincidir com elas” (HABERMAS, 2012a p. 195), pois o entendimento, nessa perspectiva, só pode ocorrer quando existir a oportunidade de duvidar e de rever os conceitos e as ideias apresentadas pelos participantes.

Poderia haver maiores interação e colaboração entre os sujeitos, o que implicaria no reconhecimento do outro nas tomadas de decisões, pois: “no processo comunicativo há um esclarecimento recíproco acerca das motivações e razões que se fazem presentes nas decisões coletivas”. (BOUFLEUER, 1997, p. 97). Ou seja, as propostas do programa de formação seriam planejadas e desenvolvidas a partir da relação de entendimento estabelecida entre os proponentes, garantindo a legitimidade coletiva e crítica dos processos, sendo uma alternativa na superação dos problemas relatados pelos docentes ao longo da pesquisa.

Assim sendo, acreditamos que esse processo permite compreender os erros e os acertos na ação, visto que as pretensões dos sujeitos são passíveis de crítica e de revisão, demonstrando, assim, o caráter ético e pedagógico das ações, pois os “falantes e ouvintes deixam comprometer respectivamente a direitos através de argumentos para o reconhecimento de exigências de validade fundamentalmente criticáveis” (HABERMAS, 2012 c, p. 101). Ou seja, os participantes teriam um espaço para proporem e ouvirem as ideias dos colegas, de modo a alcançar o entendimento.

Nessa direção, inferimos que essa perspectiva implicaria a efetivação de novos processos de organização e de gestão participativos. As propostas seriam construídas em resposta aos problemas práticos vivenciados, tendo como base o entendimento dos envolvidos no processo, sendo sempre passíveis de revisão e de validação, visto que “todo consenso repousa sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis; pressupõe-se aí que os que agem comunicativamente são aptos à crítica mútua” (HABERMAS, 2012a, p. 224).

Ou seja, os discursos que os professores apontaram na pesquisa que diziam respeito à realidade vivenciada na prática pedagógica e ao seu processo de formação docente, cremos que poderão ser superados, já que os participantes da ação, a princípio, teriam espaço para exporem e sofrerem críticas dos outros de maneira recíproca: “tive que readequar todo o conteúdo em virtude do público encontrado” (P2F); “ O IFG disponibilizou um curso de capacitação do PROEJA, mas, do jeito que foi conduzido, não envolveu de maneira satisfatória todos os docentes” (P2F); “ ainda não existe uma política estabelecida na

instituição que atuo” (P3F); “ Preparar o professor para compreender as especificidades do curso” (P6M); “Não participei do curso por falta de oferta do curso” (P4M); “O planejamento do curso e a proposta pedagógica não está de acordo com a realidade regional no qual foi implementado” (P11M).

Nesse sentido, ao analisarmos os dados da pesquisa, percebemos que o PROEJA apresenta vários desafios no cenário educacional, especificamente, a não participação dos professores nas ações de implantação e de implementação de programas e projetos nas instituições de ensino. Por meio dos relatos obtidos, percebermos que os professores questionam sobre o fato de as ações pedagógicas implementadas no espaço escolar geralmente serem construídas sem a opinião e o entendimento de todos, demonstrando, assim, um processo de individualização e de negação das outras vozes, nesse caso, a dos professores.

Inferimos que as ações construídas no espaço da instituição na sua maioria estão voltadas para a racionalidade instrumental apresentada por Habermas (2012), na qual os sujeitos envolvidos no processo devem obedecer a normas institucionais, as pressões da sociedade e seus modos de produção, a individualidade no planejamento e execução do projeto educativo, sem encontrar espaço da instituição na sua maioria das vezes um entendimento linguístico sobre os fatos vivenciados, ou seja, ações nas quais o poder da argumentação, na dimensão intersubjetiva, é negado, dando lugar a uma racionalidade institucionalizada e única para ser executada.

Dito de outro modo, entendemos com base nos discursos dos docentes que os mesmos, em sua maioria, não encontram espaços para a troca de diálogo, quando é pensada a implantação e a implementação de determinado programa na instituição, como foi o caso do PROEJA, salvo as exceções dos professores que são convidados, uma minoria, para aprovarem determinada proposta pedagógica. Embora não perguntamos aos docentes no final da análise, se nos espaços de conversas com os colegas e professores informações sobre o desenvolvimento do curso eram frisada e revisada no planejamento da proposta do curso, exigindo assim, novos olhares para futuras pesquisas sobre relação professor e aluno, aluno e aluno nos cursos de formação docentes e a importância dessa ação no planejamento e execução da proposta pedagógica.

Assim sendo, defendemos a necessidade de os professores participarem dos processos de planejamento e de execução junto aos demais proponentes envolvidos no programa, pois, por meio do agir comunicativo, os proponentes possuem a oportunidade de estabelecerem, de forma mútua, uma relação de entendimento sobre os problemas vivenciados, superando o papel da linguagem confinada numa dimensão instrumental, pois:

[...] à proporção que o agir comunicativo assume funções sociais centrais, atribuem-se ao meio “linguagem” as tarefas de um entendimento substancial. Em outras palavras, a linguagem deixa de servir apenas para a transmissão e a atualização de acordos garantidos de modo pré-linguístico, assumindo cada vez mais a forma de um meio que se destina à produção de acordos motivados racionalmente (HABERMAS, 2012b, p. 196).

Por outro lado, essa realidade é refletida também nos cursos que os professores realizaram, visto que são apenas convidados para ingressarem nos cursos, sem na maioria das vezes expressarem suas opiniões e compreensões sobre determinado tema na matriz curricular, especificamente, quando se trata de programas já definidos pelas instituições de ensino. Essa realidade foi possível de se observar com o estudo da arte e a pesquisa de campo, na qual boa parte dos entrevistados argumentou sobre a falta de interação entre as instituições e seus respectivos professores formadores e cursistas. Segundo os professores, os cursos aconteciam de maneira aligeirada, sem apresentarem uma dimensão formativa; além disso, a maioria não entendia as necessidades básicas da prática pedagógica. Ou seja, os professores não encontravam, nessas ações, a construção de uma ação comunicativa direcionada pelo entendimento, sendo que:

O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática comunicativa cotidiana é a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa no âmbito de ação que, por ser âmbito de ações especializadas na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitar incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação de ação, resistem a permanecer assentados sobre os meios dinheiro e poder (HABERMAS, 1987, p. 469).

Desse modo, os dados apontam para a necessidade de se desenvolver, no campo da política de formação de professores, espaços nos quais os docentes são convidados para discutirem e analisarem os temas em pauta, visto que muitos não se sentem como portadores de conhecimento, em razão do seu não reconhecimento profissional (NÓVOA, 1995). Sendo assim, acreditamos “que a formação implica a mudança dos professores e das escolas, [...] caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e profissional, e provoca-se passividade de muitos atores educativos” (NÓVOA, 1995, p. 30). Ou, como afirma Habermas (2012), apenas sujeitos que devem cumprir ações voltadas para o êxito, sem desenvolverem uma ação em que a comunicação seja vista como meio de entendimento entre os proponentes.

Em outras palavras, entendemos que as instituições de ensino e seus agentes precisam preponderar sobre o agir técnico, orientando-se para uma ação educativa pautada na racionalidade comunicativa (LONGHI, 2008), já que esses sujeitos, orientados pelo agir

comunicativo, teriam a oportunidade de apresentar, um para o outro, uma nova proposta sobre o tema em análise, podendo ser livremente aceita ou refutada:

Estes pressupostos gerais do agir comunicativo não sugerem, de forma alguma, o sofisma objetivista de acordo com o qual nós poderíamos assumir o ponto de vista extramundano de um sujeito situado além do mundo e servir-nos da linguagem ideal, no singular, livre de contexto a fim de construir sentenças infalíveis e completas [...] que paralisariam a história efetiva. [...] A partir da possibilidade de entendimento através da linguagem, podemos chegar à conclusão de que existe um conceito de razão situada, que levanta sua voz através de pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais: [...] **a pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação ou rejeição resultam consequências fáticas para a ação** (HABERMAS, 1990, p. 175, grifo nosso).

Desse modo, os dados afirmam que precisamos promover, no espaço das políticas educacionais e nas instituições de ensino, a participação dos professores nas decisões a serem tomadas, pois “a racionalidade inerente a esta prática é mostrada no fato de que um acordo alcançado comunicativamente deve ser baseado no final em razões” (HABERMAS, 1984, p.17), já que muitos professores podem se sentir reprimidos e excluídos desse processo, dificultando a sua participação nas decisões pedagógicas e no desempenho das suas atividades.

Nesse sentido, acreditamos que os pressupostos da teoria do agir comunicativo podem contribuir para a formação dos professores do PROEJA numa dimensão de busca pelo entendimento, visto que os docentes sentem a necessidade de expressarem suas opiniões e compreensões sobre os fatos analisados; no entanto, são silenciados pela imposição de argumentos e pela validação autoritária que, na sua maioria, é alicerçada na lógica da racionalidade instrumental. Assim sendo, devemos compreender que o agir comunicativo, orientado por uma racionalidade comunicativa, “aposta na possibilidade de uma razão dialógica que, de certa forma, recupere a unidade da razão na multiplicidade das vozes interpretativas” (PRESTES, 2008, p. 97).

Não estamos afirmando que os pressupostos da teoria do agir comunicativo são a solução para os problemas encontrados nesse âmbito de ensino; o nosso objetivo principal é apenas apontar suas possíveis contribuições no desenvolvimento das políticas do PROEJA, que poderiam ser melhor sustentadas por meio da comunicação entre as diferentes instâncias, envolvendo professores formadores, professores do PROEJA, alunos e políticas públicas, permitindo, por meio da crítica do outro, elaborarem-se propostas mais adequadas à realidade da educação profissional de jovens e adultos.

Creemos que os pressupostos do agir comunicativo podem contribuir com o processo de emancipação dos professores, tendo em vista o seu alicerce no mundo da vida. Aliado a isso, contribuiriam com a prática pedagógica do professor em sala de aula, já que inferimos que o professor teria, como fundamento, uma ação educativa baseada na relação intersubjetiva dos sujeitos, na qual o importante é a reconstrução permanente do saber, orientado por um processo de validação e de legitimação por parte dos indivíduos. Isso porque:

[...] a razão que se manifesta na ação comunicativa se mediatiza com as tradições, com as práticas sociais e os complexos de experiências ligadas ao corpo, que sempre se fundem em uma totalidade particular. Por certo, as formas de vida particular que somente se apresentam no plural não estão apenas unidas entre si pelo tecido das semelhanças de família; exibem também estruturas comuns dos mundos da vida em geral. Mas essas estruturas universais só se exprimem nas formas de vida particular mediante o *médium* da ação orientada ao entendimento, por meio do qual elas devem se reproduzir (HABERMAS, 2000, p. 452- 453).

Nesse vértice, a verdade só tem sentido quando os sujeitos, por meio do entendimento, conseguem lançar mão dos saberes da vida articulados com os conhecimentos científicos, legitimando os mesmos como saberes válidos, capazes de aceitação e de refutação. Encontramos, nessas ideias, a possibilidade de repensar a formação docente para o PROEJA e as possíveis contribuições para as práticas pedagógicas:

Enfim, no momento em que a verdade absoluta não mais se sustenta, em que as certezas são, constantemente, colocadas em dúvida, a racionalidade comunicativa aparece como oportunidade de oferecer saberes mais eficientes e operacionais na ação (DEVECHI, 2010, p. 271).

Desse modo, as ideias apontadas aqui são apenas horizontes que podemos observar no campo da formação de professores, já que a política de formação docente, na visão desses profissionais, ocorre de maneira isolada da realidade na qual o docente irá atuar. Portanto, não pretendemos defender, aqui, uma análise final desses pressupostos; queremos apenas sinalizar o início de novas reflexões sobre possíveis caminhos que superem a racionalidade instrumental-estratégica e que deem lugar a uma racionalidade comunicativa na formação do professor e do aluno do PROEJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o PROEJA. Começou com o desenvolvimento de leituras e de experiências compartilhadas com alguns professores atuantes no programa. Guimaraes Rosa, na obra *Grande sertão: veredas*, nos diz que “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1956, p. 20); é, pois, nesse processo de descobertas em busca do novo que o nosso conhecimento sobre o programa foi ganhando vida e assumiu novos horizontes de ideias, significados e sentidos.

No estudo, apontamos as compreensões dos estudiosos da formação docente para a EJA/PROEJA. Percebemos que a formação do professor nesse contexto, na maioria das vezes, foi alvo de um processo de aligeiramento nas políticas educativas. No entanto, com os avanços dos estudos, pesquisadores, professores e membros de movimentos sociais reivindicaram, numa caminhada histórica, melhorias na educação direcionada aos jovens e aos adultos da EJA. Junto a isso, começaram a analisar que a educação de jovens e de adultos não se restringia mais às práticas de alfabetização, de letramentos e de cálculo; era necessário promover a qualificação profissional, pois a maioria dos alunos é trabalhadora, que busca no estudo a sua ascensão pessoal e profissional.

Nessa direção, foi possível compreender, junto à literatura, os desafios que os professores do PROEJA têm vivenciado no processo de implantação e de implementação do programa nas instituições de ensino. Nesse caso, a pesquisa reforçou a ideia de se criar mecanismos de avaliação e de monitoramento do programa nas redes de ensino, visto que o PROEJA pode ser ofertado em várias instituições de ensino, e não apenas nos institutos federais que foram o foco da nossa pesquisa.

Acerca dos dados obtidos na pesquisa de campo, foi perceptível analisar as dificuldades referenciadas pela literatura, além de outros apontamentos, tais como o processo de implantação e de implementação do programa na instituição e as propostas didáticas para os jovens e adultos, entre outras. A maioria dos professores ressaltou as possibilidades e os desafios que encontram ao desenvolver as propostas colocadas pelo PROEJA. Nesses discursos, compreendemos que a maioria do corpo docente não possui experiência com os alunos da EJA, salvo alguns casos em que os professores narram certas experiências com esse público. Outro ponto de análise foi o fato de os professores afirmarem as dificuldades que

passam para desenvolverem a proposta do currículo integrado. Como nosso estudo é delimitado para a política de formação docente, não foi possível analisar de perto essa questão; acreditamos que futuros estudos possam vir a analisar as dimensões do currículo no programa. Somados a isso, os dados demonstraram que a maioria dos professores está no começo da carreira docente; e que outros não apresentam uma formação para a docência.

Nessa perspectiva, foi possível entender o papel que a gestão tem no desenvolvimento das propostas pedagógicas, pois boa parte dos docentes informou que não encontra espaços para propor ideias, demonstrando que a gestão é centralizada, principalmente quando se refere à construção e ao planejamento de propostas educativas a serem pensadas para a superação ou para a resolução dos problemas. Cremos que ações de gestão nessa dimensão constroem, no campo de trabalho, a não valorização do corpo de profissionais, como os professores que, na maioria das vezes, são apenas convidados para desenvolverem uma proposta a ser construída com uma parcela mínima de participação.

Paralelo a isso, os professores demonstram pouco conhecimento das propostas de formação docente para o PROEJA, já que os cursos ocorrem na instituição sem que todos tenham acesso. Por outro lado, os professores que já participaram ou participam de algum curso afirmaram que muitos dos formadores dos cursos não apresentam uma formação/experiência específica para trabalharem as questões do programa. Em outra direção, para muitos dos professores, os cursos ofertados não atendem as necessidades básicas dos professores no que diz respeito à prática pedagógica com os alunos em sala de aula.

A fim de ampliar nossos olhares acerca dessas questões e de outras emergidas nas análises, aplicamos a entrevista, objetivando conhecer e analisar a trajetória formativa dos professores pesquisados. Foi possível observar que boa parte dos professores teve a sua formação inicial e continuada em instituições públicas de ensino, e que muitos possuem ou estão cursando mestrado e doutorado. Nas entrevistas, os professores ressaltaram as experiências como docentes, bem como o início na carreira. Muitos dos entrevistados apontaram que a sua trajetória na docência começou na graduação; outros afirmaram que não pretendiam, depois de formados, seguirem a profissão, devido à desvalorização. Buscamos, em outra parte da entrevista, saber sobre os desafios que os docentes encontram na sua prática pedagógica com os alunos do PROEJA; a maioria afirmou que essas dificuldades referem-se ao desenvolvimento de metodologias significativas, que venham despertar o interesse dos alunos. Nesse caso, os professores, apesar de não apresentarem uma formação para atuarem no programa, buscam desenvolver metodologias que sejam coerentes com as especificidades do público.

Quando voltamos o nosso olhar para as questões da política de formação docente para o PROEJA, os professores, mais uma vez, são unânimes em afirmarem que as iniciativas ocorrem de modo esporádico, conforme pincelado nas análises dos questionários. No entanto, um dado que se sobressaiu foi o fato de os professores não conhecerem que existem, na proposta do programam ações que visem à formação dos professores. Para muitos, as iniciativas de cursos e de capacitações desenvolvidas pela instituição eram propostas criadas pelo IF frente aos dilemas e aos desafios que os professores vivenciavam.

Nessa direção, professores afirmaram que os conhecimentos que tinham do programa são decorrentes do estudo para ingressarem no concurso público da instituição. Ou seja, não encontramos, de maneira ampla, discussões sobre as formações que os professores vêm recebendo para atuarem no programa, devido à limitação para cursarem esses cursos, seja pela falta de informação, seja pela oportunidade de acesso.

Por outro lado, os docentes ressaltaram a importância das questões da EJA/PROEJA serem debatidas nas diretrizes dos cursos de formação docente, buscando oferecer, ao futuro professor e ao professor em serviço, conhecimentos e metodologias que lhes possibilitem desenvolver práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de ensino e de aprendizagem exigidas para o público alvo do programa. Frente a isso e a outras questões, propomos, de modo preliminar, como alternativa de intervenção, pensar a formação do professor na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Habermas, por acreditamos que a formação do docente deve ser construída com base na participação argumentativa do professor. Ou seja, defendemos a necessidade de se criarem espaços em que os agentes envolvidos no processo de ensino tenham possibilidade de apresentarem suas pretensões argumentativas junto aos demais envolvidos no processo de efetivação do programa.

Buscamos, com essa proposta, assinalar possíveis caminhos acerca da formação do professor, visto que, em cada tempo/espaço, novas teorias e concepções são recusadas e renovadas no campo das políticas educacionais. Não queremos trazer em nosso estudo uma verdade para a superação dos problemas do PROEJA, mas apenas propor uma alternativa para uma deliberação mais democrática no tratamento dos problemas. Ou seja, a dissertação buscou em desenvolvimento trazer reflexões sobre a formação do professor para o PROEJA, a fim discutirmos a possibilidade de uma formação docente direcionada numa perspectiva comunicativa frente aos dados produzidos no trabalho. Desse modo, entendemos que a formação docente deve ser compreendida como uma ação permanente superando a ideia de formação apenas para atender as dificuldades que os professores encontram na prática pedagógica. Em outras palavras, a formação do professor não pode ocorrer apenas com a



oferta de curso e programas, mas acontecer diariamente no seu próprio local de trabalho do, na troca de experiência com seus pares, na conversa formal e informal com a comunidade escolar. Assim, o estudo não tem como pretensão propor uma solução para os problemas do PROEJA, mas sim abrir espaços para novas discussões, em que os gestores, alunos e professores possam ter voz mais ativa no tratamento dos problemas vivenciados, buscando, por meio de uma consciência comunicativa, novos modos de pensar e de agir sobre os fatos.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. L. O surgimento da comissão brasileiro-americana de educação industrial (CBAI). *História da Educação*, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, n. 23, p. 149-171, set/dez. 2007. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 04 out. 2013.

ANDRADE, L. B. *O processo de formação continuada de profissionais da rede pública do ensino: um estudo de caso da especialização PROEJA do IFTM – campus Uberaba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

ÁVILA, S. *Trilhas percorridas na formação de professores da epistemologia da prática à fenomenologia existencial*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILLA, Cristina Maria (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.

BANNELL, R. I. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOLZAN, J. *Racionalidade comunicativa e educação: um estudo sobre o pensamento de Jürgen Habermas enfatizando a formação da competência interativa como aprendizado da razão comunicacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BONFIM, C. J. L. *Os desafios da formação continuada de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2011.

BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BRANDÃO, M. C. P. G. *Educação profissional de pessoas jovens e adultas: novo campo da profissionalidade docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96). 5. ed. Rio de Janeiro: DpeA, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. *Documento Base PROEJA*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº.11.892, 29/12/1998. *Institui a criação a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. D.O.U., 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, 25/06/ 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 26 jul. 2014.

BRITO, A. F. *Formação e condições de trabalho dos professores da educação de jovens e adultos – PROEJA: um estudo de caso realizado no IFPA, campus de Belém*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CARVALHO, J. R. *História de vida de professores de língua portuguesa do PROEJA no IFPA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2010.

CIAVATTA, M. Educação Básica e Educação Profissional: descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org.). *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livros, 2012.

\_\_\_\_\_. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: *Salto para o futuro – educação de jovens e adultos*. Brasília: SEED-MEC, 1999.

DEVECHI, C. P. V. *Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. *A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade contemporânea de crítica e de objetividade nas pesquisas em educação*. Caxambu: Anped, 2009.

\_\_\_\_\_. TREVISAN, A. L. Habermas na educação: entre a verdade epistemológica e pragmática. In: TAUCHEN, Gionara; SILVA, João Alberto da (Org.). *Educação em ciências: epistemologia, princípios e ações educativas*. Curitiba: CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

\_\_\_\_\_. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB; 2006.

\_\_\_\_\_; J. O; R, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

ENEIDA, O. S; OLINDA, E. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, E. B. Do PROEJA à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org.). *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livros, 2012.

FERREIRA. N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 18 de ago. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FILHO. D. L. L. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. *Educação e Realidade*, n. 35, p. 109-127, jan/abr. 2010.

GAMBOA. S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2009.

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI. B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livros Editora, 2012.

GOMES, M. R. M. *Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do PROEJA na Escola Tecnológica de Abaetetuba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2012.

GOUVEIA, C. R. *Política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, 2011.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987.

- \_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Teoria do agir comunicativo I*. Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Teoria do agir comunicativo II: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.
- \_\_\_\_\_. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012c.
- PRESTES, H. N. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- IFG. PCC. *Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Luziânia. 2010.
- JACINTO, E. L. *A atividade pedagógica do professor de matemática no PROEJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2011.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional*. As políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIRA, C. A. A. L. *Formação continuada de professores para o PROEJA: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2011.
- LONGHI, A. J. *Ação educativa e agir comunicativo*. Caçador: UnC Caçador, 2008.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.
- \_\_\_\_\_. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: *EJA e a formação técnica integrada ao Ensino Médio*. Boletim 16, Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1822t.PDF>. Acesso em: 11 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARON, N. M. W. *Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tecitura da oferta e dos resultados na região Sul do Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

MOURA, D. H. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: *EJA e a formação técnica integrada ao Ensino Médio*. Boletim 16, Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. *O PROEJA e a formação de professores: desafios e avanços*. In: III Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional*. Políticas públicas em debate. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. C; MACHADO, M. M. O Desafio do PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org.). *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livros, 2012.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Retta*, UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan/jun. 2010.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo, Cortez, 2005.

REESE-SCHÄFER. *Compreender Habermas*. Tradução de Vilmar Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra; São Paulo, SP: Editora de Universidade de São Paulo, 1984.

SHIROMA, E. O; FILHO, D. L. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul/set. 2011.

\_\_\_\_\_. *O eufemismo da profissão*. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, M. J. *A formação do educador do PROEJA do IFPB / Campus de Cajazeiras / PB*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SILVA, A. P. M. *O curso de especialização no município de Sousa- PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 2011.

SILVA, M. L. *Currículo integrado e a formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA – IFPA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2011.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. *Revista de EJA*, n.17, mai. 2004.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

\_\_\_\_\_. SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

VEIGA, I, P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILLA, Cristina Maria (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. QUIXÁDA VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um novo campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILLA, Cristina Maria (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTAL QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

Sou Sebastião Silva Soares, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *campus* Luziânia – e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Sob a orientação da professora Dra. Catia Piccolo Viero Devechi, venho desenvolvendo, nesse programa, um estudo sobre a política de formação docente para se atuar no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica de Jovens e Adultos (PROEJA).

Diante disso, venho convidar professores e professoras que atuam no curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, integrado ao ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – *campus* Luziânia – para participarem comigo desta caminhada.

A participação de cada professor e de cada professora será efetivada mediante a assinatura do termo de aceite da pesquisa e o preenchimento do questionário em anexo, que visa à coleta de informações sobre o profissional do corpo docente atuante na educação de jovens e adultos do PROEJA. Todos os dados serão utilizados de forma estritamente confidencial, portanto, não é necessário identificar-se.

A pesquisa na área da política de formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos é ainda um desafio no cenário brasileiro. Desse modo, a sua participação contribuirá com a construção de novas análises acerca da formação pedagógica do professor para atuar na educação de jovens e adultos inseridos no contexto do PROEJA. Permitindo compreender, assim, as possibilidades e os desafios encontrados em sua prática pedagógica diante dessa realidade. Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Agradeço a sua participação;

Sebastião Silva Soares

Telefone para contato: xxxxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

### EIXO: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

**Sexo:**

Masculino

Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Situação funcional do IFG:  Efetivo.  Substituto.  Outro.



Qual? \_\_\_\_\_

Regime de trabalho: 20h ( ). 40h ( ). DE ( ).

Formação inicial: Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_

Bacharel. Qual? \_\_\_\_\_

Pós-graduação: ( ) Especialização. ( ) Mestrado. ( ) Doutorado. ( ) Outro. Qual?

Em qual área: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço na instituição: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua na área da educação como professor (a)?

( ) menos de 2 anos ( ) entre 2 e 5 anos ( ) entre 6 e 10 ( ) entre 10 e 15

( ) mais de 16 anos ( ) não sou professor (a)

### **EIXO: FORMAÇÃO EM EJA/PROEJA**

Possui alguma formação/experiência na área de educação de jovens e adultos (EJA)?

Sim ( ) Não ( )

Se a resposta for afirmativa, poderia explicitar essa formação/experiência?

---



---



---

Se você fez licenciatura, responda se, durante o curso, você cursou disciplinas relacionadas à educação de jovens e adultos.

Sim ( ) Não ( )

Se você não for licenciado na graduação, possui formação pedagógica complementar para a docência?

Sim ( ) Não ( )

Se a resposta for afirmativa, responda se, durante o curso, você cursou disciplinas relacionadas à educação de jovens e adultos (EJA).

Sim ( ) Não ( )

### **EIXO: INFORMAÇÕES SOBRE O PROEJA**

Você tem conhecimento da proposta do PROEJA?

Sim ( ) Não ( )

Comente, se possível, a sua opção de resposta.

---



---

Qual a sua avaliação em relação ao processo de implementação dos cursos do PROEJA na instituição?

- Ótimo  
 Bom  
 Regular  
 Ruim. Comente, se possível, a sua resposta.

Você participou do processo da elaboração da proposta pedagógica dos cursos do PROEJA?

Sim  Não

De que forma você se vê integrado ao PROEJA?

- opção pessoal  para completar a carga horária  
 selecionado pela instituição para esta finalidade  
 outro. Qual ? \_\_\_\_\_

Qual a área das disciplinas que você ministra no PROEJA:

- Ciências Exatas   
 Ciências Humanas   
 Ciências Biológicas   
 Ciências Tecnológicas

Você se acha preparado para ministrar aulas para os cursos do PROEJA?

Sim.  Não.

Quais as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica com os jovens e os adultos do PROEJA?

- Falta de interesse dos alunos  
 Evasão dos alunos  
 Falta de material didático  
 Falta de uma formação para trabalhar com a EJA.

Outros; especificar:

\_\_\_\_\_

Você quer continuar ministrando aulas para os cursos do PROEJA?

Sim.  Não.

Comente, se possível, a sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **EIXO: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROEJA**

Você conhece a política de formação docente para atuar no PROEJA?

Sim  Não

Qual é a sua opinião sobre a política de formação docente para o PROEJA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você participou de curso de formação inicial e/ou continuada para atuar no PROEJA?

Sim  Não  Estou participando.

Se a resposta for afirmativa, comente o que motivou você a cursar essa formação.

---

---

Como você classificaria esse curso para atuar no PROEJA:

- Ótimo  
 Bom  
 Regular  
 Ruim.

O curso atendeu e/ou atende às suas expectativas?

- Sim  
 Não  
 Parcialmente. Comente, se possível, a sua resposta.

---

---

Na sua opinião, essa formação contribui/contribuiu com a sua prática pedagógica com os jovens e os adultos do PROEJA?

Sim  Não

Caso não tenha participado do curso de formação inicial e/ou continuada para atuar no PROEJA, explique, se possível, a sua resposta.

---

---

O estabelecimento de ensino em que você atua tem proporcionado momentos de formação para a sua atuação no PROEJA?

Sim  Não

Gostaria de comentar alguma informação que acredite ser relevante e não tenha sido levantada nesta pesquisa?

---

---

Obrigado pela sua valiosa colaboração nesta pesquisa sobre a política de formação docente para o PROEJA. Ao final do estudo, a comunidade institucional terá acesso aos dados da mesma, visando contribuir com a qualidade da formação docente e a prática pedagógica.

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA**

### **PERFIL E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA**

- a) Qual é a sua formação inicial: Bacharel? Em que? Licenciado? Em que? Onde foi essa formação?
- b) Como foi e vem sendo construída a sua formação inicial e continuada?
- c) Como você chegou à docência? Explícite essa trajetória.
- d) Você estudou alguma disciplina na faculdade que contribuiu para a docência no PROEJA? Qual? Contribuiu de qual forma?
- e) Você fez algum curso que tratou do PROEJA antes de começar a trabalhar no programa?
- f) O que você acha que faltou na sua formação no que se refere à docência no PROEJA?

### **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROEJA**

- a) Disciplina (s) trabalhada (s) no PROEJA:
- b) Você teve formação para atuar no PROEJA? Se sim, comente essa formação.
- c) O que você sabia sobre o PROEJA antes de começar a trabalhar no programa? Tinha conhecimento da legislação?
- d) Como você chegou até o programa?
- e) Quais lacunas você percebeu em virtude da falta de uma formação pedagógica para atuar no PROEJA? E de que maneira você superou essas lacunas na prática pedagógica com os jovens e os adultos em sala de aula?

### **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROEJA**

- a) O que você pensa sobre a política de formação docente para o PROEJA? Comente sobre isso.
- b) Como você tem percebido o desenvolvimento da política de formação docente para o PROEJA? E na instituição em que você atua, de que maneira essa política vem sendo efetivada?
- c) Em sua opinião, como deveria ser construída a proposta de formação docente para o PROEJA?

d) O que você pensa da proposta do currículo integrado do PROEJA? E quais os impactos dessa proposta no desenvolvimento da sua prática pedagógica?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado (a) professor (a),**

Gostaria de convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA O PROEJA: DOS DILEMAS POLÍTICOS AO AGIR PEDAGÓGICO**, que se refere a um projeto de mestrado do pesquisador Sebastião Silva Soares, o qual pertence ao curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, linha de pesquisa profissão docente, currículo e avaliação, sob a orientação da professora Doutora Catia Piccolo Viero Devechi.

Sua forma de participação consiste em entrevista gravada. Para tanto, peço a permissão do uso da entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em qualquer parte da pesquisa, o que garante seu anonimato.

Desde já agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Eu, \_\_\_\_\_,

*confirmando que o pesquisador Sebastião Silva Soares explicou-me os objetivos da pesquisa, bem como a minha forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário (a) desta pesquisa.*

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa