

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

MARIA ALDINA GOMES DA SILVA FRANCISCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO  
DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: UMA  
EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE GOIÂNIA EM 2013-2014**

Goiânia  
2015

MARIA ALDINA GOMES DA SILVA FRANCISCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO  
DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: UMA  
EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE GOIÂNIA EM 2013-2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emilia de Castro Rodrigues.

**Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)**

Francisco, Maria Aldina Gomes da Silva.  
F818f Formação continuada de professores na educação de  
Adolescentes, Jovens e Adultos [manuscrito]: uma experiência  
da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014 /  
Maria Aldina Gomes da Silva Francisco. – Goiânia, 2015.  
167 f. 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Pós-Graduação em Educação, 2015.

Bibliografia.

Inclui lista de siglas.

Anexos.

1. Educação de adolescente. 2. Ensino profissional. 3.  
Educação permanente. I. Título.

CDU 37(043)

*MARIA ALDINA GOMES DA SILVA FRANCISCO*

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA  
EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E  
ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DA SECRETARIA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA EM  
2013-2014**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada ao primeiro dia do mês de julho de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

*Maria Emília de Castro Rodrigues*  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Emília de Castro Rodrigues – FE/UFG  
Presidente da Banca

*Edna Castro de Oliveira*  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira - UFES

*Sandra Valéria Limonta Rosa*  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa – FE/UFG

## **DEDICATÓRIA**

Aos sujeitos da EJA que todos os dias precisam superar enormes dificuldades, mas jamais desistem da luta.

Não posso entender os homens e as mulheres,  
a não ser mais do que simplesmente vivendo,  
histórica, cultural e socialmente existindo,  
como seres fazedores de seu “caminho”.  
(FREIRE, 1992, p. 48).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente, à Existência por ser sempre tão generosa com minha caminhada. Bem como aos meus pais e avós.

Agradeço ao grupo de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV), pelo acolhimento, onde encontrei subsídio para a realização do mestrado e amigos que contribuíram de todas as formas nessa tarefa. Em especial às minhas amigas e companheiras: Maribel Schveidt, Mara Franco de Sá e Andréia Ferreira dos Santos, pois cada uma à sua maneira contribuiu imensamente com esta realização.

Os agradecimentos à minha orientadora, professora Maria Emilia, pela confiança e suporte inestimável bem como minha admiração por sua incansável luta em prol de uma EJA melhor.

À professora Maria Margarida pela confiança e apoio. Agradeço ainda a professora Sandra Valéria Limonta por sua preciosa contribuição com este trabalho. A Maria Jacqueline, Cláudia Borges, Dinorá de Castro, Maryanne Veloso pela contribuição e a todos os colegas da pesquisa.

Um agradecimento especial ao meu esposo Wilson, pelo incentivo constante e compreensão durante mais esse momento de busca e realização.

## Sumário

SUMÁRIO	07
LISTA DE SIGLAS	09
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	24
CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	22
1.1 - Educação profissional: embasamentos e relações com o Proeja, Proeja-FIC e Pronatec	24
1.2 - Contextualizando a EJA na Rede Municipal de Goiânia	41
1.3 - A estrutura organizacional da EAJA e a implantação do Programa Proeja-FIC na SME de Goiânia	48
CAPÍTULO II	61
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E SUA ESPECIFICIDADE NA EJA NA SME DE GOIÂNIA	61
2.1 - Analisando as condições do trabalho docente na EJA	61
2.2 - Revisitando concepções sobre formação continuada e trabalho docente	76
2.3 - Formação continuada de professores da EJA da SME de Goiânia: fundamentos e formas de atendimento pelo Centro de Formação e do Proeja- FIC/Pronatec	86
2.3.1 - A formação continuada promovida pelo Centro de Formação	86
2.3.2 - A formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec na FE/UFG	93
CAPÍTULO III	106
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA-FIC/PRONATEC NA ESCOLA	106
3.1 Situando a pesquisa sobre a formação continuada no espaço da escola	107
3.2 Sobre o educando trabalhador da EAJA: quem são, a luta pelo acesso, permanência, e conclusão com qualidade social	109
3.3 Do educador da escola: perfil dos professores da escola campo e a opção por uma prática político-pedagógica libertadora	115
3.4 - A formação continuada em serviço no Proeja-FIC/Pronatec e suas implicações na prática pedagógica dos profissionais da escola campo II na construção e vivência do currículo libertador	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145

Apêndice A – Ações formativas EAJA – 2004-2014	156
Anexo A – Formulário Perfil socioeconômico do docente do Proeja-FIC/Pronatec e avaliação do Curso – 2014	160
Anexo B – Roteiro da entrevista	165

## LISTA DE SIGLAS

AJA – Adolescentes, Jovens e Adultos

CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DEF-AJA – Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos

EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional Técnica

FE – Faculdade de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GTE – Grupo de Trabalho e Estudo

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB ou LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos

PPP – Proposta Político-Pedagógica

RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada

RME – Rede Municipal de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA-FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEAJA – Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

UFG – Universidade Federal de Goiás

URE – Unidade Regional de Educação

## **Formação continuada de professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014.**

Autor(a): Maria Aldina Gomes da Silva Francisco

Orientador(a): Maria Emilia de Castro Rodrigues

Defendida em: 01 de julho de 2015

### **RESUMO**

Esta pesquisa, com o tema a formação continuada dos professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada Integrada com o Ensino Fundamental (Proeja-FIC), financiado com recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), doravante denominado Proeja-FIC/Pronatec, advém de nossas observações junto à pesquisa Observatório da Educação, no que se refere às preocupações com as práticas pedagógicas dos educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade, que exige uma fundamentação teórica dos saberes e fazeres desses profissionais, cuja ação não é neutra. Ela tem como objetivo compreender como os professores vivenciam e integram os processos de formação continuada ao trabalho realizado no Proeja-FIC/Pronatec da Rede Municipal de Educação de Goiânia (SME), buscando refletir acerca de como os elementos da formação continuada puderam contribuir ou não com a efetivação de uma prática pedagógica com vistas à emancipação dos sujeitos da modalidade, por meio da construção do currículo integrado, que tem a realidade dos educandos como foco de reflexão e análise crítica, pautada nos princípios da educação popular, da formação integral e omnilateral, enquanto ferramenta de luta. Em relação à metodologia, optou-se pelo estudo de caso que possibilita investigar sistematicamente um objeto, sem perder de vista fatores histórico-sociais, recorrendo à observação, entrevista semiestruturada e questionário. Pautou-se no referencial freireano, marxiano, gramsciano e vygotskyano, entre outros autores para a análise dos dados. Os resultados apontam que a formação continuada em questão levou ao coletivo de professores da escola campo, novas perspectivas e possibilidades de trabalho contribuindo efetivamente com o trabalho proposto pelo Proeja-FIC/Pronatec.

**Palavras - chave:** Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos; Educação Profissional; Formação Continuada; Trabalho docente.

## ABSTRACT

This research, entitled the continued training for teachers of the National Professional Integration Program with Basic Skills in Youth and Adult Education Mode in Initial Training and Continuing with the Integrated Primary Education (Proeja-FIC), sponsored by the National Program for Access to Technical Education and Employment (Pronatec), hereinafter Proeja-FIC/Pronatec, comes from our observations by the Research Centre for Education, with regard to concerns about the teaching practices of educators involved in the process teaching and learning in the form. It requires a theoretical foundation of knowledge and practices of these professionals, whose action is not neutral. This research it aims to understand how teachers experience and integrate the processes of continuing education for work undertaken in Proeja-FIC/Pronatec in the Municipal Education Network (SME) of Goiania. It seeks to reflect on how the elements of continuing education could contribute or not with the realization of a pedagogical practice with a view to the emancipation of the subjects of the sport, through the construction of an integrated curriculum, which is the reality of the students as reflection of focus and critical analysis, based on the principles of popular education, integral formation and omnilateral while fighting tool. Regarding the methodology, we opted for the case study that enables systematically investigate an object, without losing sight of historical and social factors, using observation, semi-structured interview and questionnaire. It was marked by the Freirean reference, Marxist, Gramscian and Vygotskian, among other authors for data analysis. The results show that continuing education in question led to all the school teachers Field, new perspectives and possibilities of working effectively contributing to the work proposed by Proeja-FIC/Pronatec.

**Key - word:** Teenagers Education, Youth and Adults; Professional Education; Continued training; Teaching work.

## INTRODUÇÃO

Pensar a educação do jovem e do adulto na atualidade significa pensá-la para além do âmbito escolar. Ir além do contexto da sala de aula, pois a luta por essa modalidade<sup>1</sup> na educação, assim como sua oferta, pressupõe a efetivação de um direito que também não está restrito à sala de aula, mas que é um direito dessa população, de participar do mundo de forma consciente, objetivo no qual a educação escolar é uma mediação necessária.

Portanto, como enfatiza Freire (1991), é preciso que a educação para esses jovens e adultos trabalhadores ajude a minimizar as desigualdades que comprometem o desenvolvimento pleno do homem e que os ajude a compreender a se perceber como os fazedores de sua própria história, entendendo o fato de que tal história, não se encontra pronta, acabada, mas é construída e, portanto, cheia de possibilidades.

Dessa forma, cabe à educação de jovens e adultos (EJA) reconhecer as diferenças que ocasionam realidades tão distintas a esses sujeitos em um mundo cada vez mais dividido entre os que têm (direitos, oportunidades, emprego, escola, moradia, educação) e os que não têm acesso a esses direitos, alguns deles básicos para a sobrevivência. Reconhecer assim, que existem formas diferentes de ver e pensar o mundo e que, portanto, a educação, sobretudo na EJA, não pode ser uma ação que ignore essas realidades.

O papel do Estado nessa conjuntura, com a criação e efetivação de políticas que ajudem a superar a realidade vivida pelo trabalhador educando da EJA, ainda que tal superação vá ocorrendo lentamente, é imprescindível e imperativo. Contudo, se faz necessário um esforço coletivo de professores e educandos, uma mobilização dos atores

---

<sup>1</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas (MACHADO, 2006, p. 42).

sociais para essa realidade, principalmente, em relação ao processo educativo, em que é fundamental o trabalho do professor, que também necessita de todo um aparato para desenvolver seu trabalho, ter esse mesmo trabalho reconhecido e receber preparo adequado para lidar com uma condição tão específica quanto a EJA, pois, como salienta Paiva (2006), nessa modalidade não se pode prescindir da “diversidade dos sujeitos”.

Desse modo, a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, merece mais cuidado por parte dos que a formulam, bem como condições reais adequadas à construção do conhecimento desses profissionais, que a nosso ver, têm papel relevante na transformação almejada. Assim, é partindo desse entendimento que se busca, para além do processo de formação em si, que a formação continuada pode contribuir com certos elementos para a prática pedagógica do professor.

Como parte desse contexto no qual se constrói a EJA, há a questão da educação básica integrada à educação profissional, ou ainda, nas formas concomitante e subsequente que vem ao longo das décadas sendo motivo de muitas discussões, um debate que tem sido contemplado, inclusive, nas leis que regulamentam a educação desde meados do século XX.

Não obstante, na segunda década do século XXI, as discussões sobre sua implantação e viabilidade permanecem e há avanços tratando-a como modalidade, porém os avanços são modestos. Outro elemento que ajuda na defesa dessa construção são as discussões acerca dos problemas que acompanham a educação básica pública destinada à população como um todo, que a partir da década de 1980, têm apontado a fragilidade do trabalho docente como um dos agravantes ou causadores dos problemas encontrados no ensino escolar.

É numa tentativa de compreender o problema que se acredita, entre outros, ser efeito da formação precária a qual recebem os professores que a partir do período em questão há uma ênfase na formação continuada dos professores, e também encontra toda uma discussão acerca de sua viabilidade, pois tem-se que “alguns cursos de formação [...] não são de qualidade aceitável, o que pode vir a ocasionar uma deformação da concepção de formação continuada” (BRASIL, 2006, p. 14).

Evidentemente que todas as iniciativas em prol de melhorar a situação do “processo escolar”, muitas vezes “degradante”, podem contribuir com essa tarefa. No entanto, de acordo com estudiosos dessas questões (ARROYO, 2005. FREIRE, 1992, 2011. PAIVA, 2006. PARO, 1983, 1995), os problemas encontrados no interior do sistema educativo vão muito além dos muros da escola. Isto é, a escola de certa maneira

apenas reflete a falta de estrutura em relação a todos os aspectos que permeiam a sociedade. Não tem como a escola ser um lugar neutro às condições sociais, portanto, se a sociedade encontra problemas nos setores econômico e social, a escola enquanto mais uma forma de organização dessas relações não poderia ser um ambiente livre desses problemas.

Em relação à situação do professorado se, admite-se que há uma precariedade no ensino desde há muito tempo, como esperar profissionais capazes de responder as demandas dessa instituição também em crise? A esse respeito, um dos fatores levado a cabo para abrandar a situação foi exigir o ensino superior na formação dos docentes. Compreende-se que “o desafio de implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade [...] além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização” (BRASIL, 2006, p. 20).

Todavia, houve uma flexibilização em relação a essa formação, seja em relação a cursos de pouca qualidade oferecidos em instituições privadas, seja com cursos aligeirados. E ainda assim, é possível encontrar professores com um mínimo de preparo exercendo a docência Brasil afora (GATTI, 2003).

Dessa maneira, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender como os professores vivenciam os processos de formação continuada e como integram esta formação ao trabalho realizado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental/Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Proeja-FIC/Pronatec), da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME).

Como objetivo específico buscaremos compreender que elementos da formação continuada dos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e professores da educação profissional que atuam no Proeja-FIC/Pronatec têm contribuído para o trabalho pedagógico numa perspectiva de construção do currículo integrado<sup>2</sup> desenvolvido no Programa. Não obstante, compreende-se que, “tentar identificar se uma dada formação foi capaz de alterar o trabalho do professor envolve

---

<sup>2</sup> A proposta de ‘currículo integrado’ na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores incorpora essas análises e busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. Com isto, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe (RAMOS, 2014, s/p).

uma tarefa consideravelmente ambiciosa, pois significa o conhecimento e o domínio de um conjunto de variáveis [...] sobre as quais não se tem domínio” (ALVES, 2009, p. 142). Certamente nos escaparão certos elementos, mas a análise buscará ao máximo compreender o conjunto.

A formação continuada em questão ocorreu enquanto parte do Projeto de Extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-FE/UFG: Educação de Jovens e Adultos – Fórum Goiano de EJA e Geaja (Grupo de Estudo de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) e conta com o apoio da SME. Esta formação perpassou um período de dois anos e meio, iniciando em janeiro de 2013 a junho de 2015 com atividades semanais sendo realizadas tanto na escola, quanto na FE, a qual acompanhamos para o presente estudo por dois anos, no período de 2013-2014.

Quanto à temática abordada priorizaram-se aquelas que melhor poderiam contribuir para o entendimento do professor acerca do trabalho com os sujeitos da EJA, bem como da construção do currículo integrado, dessa maneira os temas trabalhados na formação foram: interdisciplinaridade, trabalho como princípio educativo, currículo integrado, organização curricular por eixos temáticos, temas geradores e projetos de ensino aprendizagem, regência compartilhada, entre outros. Os encontros na FE além de serem o momento de estudo, eram também o espaço utilizado pelos formadores para expor o desenvolvido do trabalho junto ao coletivo de suas respectivas escolas.

## **A pesquisa**

Assim como vem ocorrendo com pesquisas sobre a formação continuada de professores - podemos citar, Dias (2012); Feitosa (2014); Parente (2012); Rocha (2010); Souza (2007); Silva (2006) - também buscaremos apreender em que medida a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec na Rede Municipal de Educação (doravante RME) de Goiânia incide na prática pedagógica dos professores, segundo uma perspectiva de formação continuada que dialoga com o professor, e tenta compreender sua realidade em sala de aula, buscando a integração dos elementos teóricos da formação com aspectos voltados para prática educativa, com a tentativa de construção do currículo integrado feito em conjunto pelo corpo docente da escola.

Sobre o Proeja-FIC/Pronatec não foram encontrados estudos abordando a questão da formação continuada dos professores. O que é compreensível, dada a recente história do Programa, que ocorre em Goiânia desde 2010. Daí a relevância da pesquisa,

que tenta compreender em que medida os elementos teóricos estudados durante essa formação contribuem ou não na prática docente. Bem como a contribuição do trabalho que é realizado em função do Programa, por uma equipe que envolve professores da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação, professoras da FE/UFG e membros do Fórum Goiano de EJA, sendo desenvolvido na FE/UFG com o apoio da equipe do Centro Memória Viva (CMV), e também nas escolas onde ocorre o Proeja-FIC/Pronatec.

Portanto é interessante perceber, que há todo um esforço por parte de uma grande equipe que atua nas diversas áreas (FE/UFG, SME, escolas) que compõem o Programa. No entanto, observa-se que apesar do esforço empregado nesse processo pelos diversos sujeitos, que acompanham o desenvolvimento do Programa direta ou indiretamente nas escolas, inclusive aqueles que são responsáveis pela formação continuada dos professores no seu local de trabalho, formação essa que compõe um processo longo e complexo, em que se formam formadores, que por sua vez tornam-se responsáveis pela formação continuada do professor que está atuando nas salas do Proeja-FIC/Pronatec. Apesar desses esforços muita coisa ainda precisa ser melhorada, para que o Programa se desenvolva satisfatoriamente.

Um desses elementos diz respeito a ser necessário que em todo processo educativo, e destacamos em especial na EJA, haja o envolvimento de todos, e o empenho de cada um. No caso do Proeja-FIC/Pronatec é preciso que cada professor sinta-se responsável pelo desenvolvimento da experiência, e de uma forma mais abrangente, enquanto professor de EJA entenda a relevância do seu trabalho no processo. E nesse sentido, de acordo com Freire (1986, p. 108) a reflexão crítica do professor acerca do seu papel é importante, pois “[...] é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições”. Para o autor a prática educativa é um ato político, pois essa mesma prática é permeada por aspectos políticos e sociais, portanto, não é neutra e pode contribuir com mudanças no âmbito da sociedade.

O interesse em pesquisar e compreender essa temática se deu em função do acompanhamento do trabalho desenvolvido no Projeto de Pesquisa intitulado “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias

virtuais”, que compõe a Rede de Pesquisa do Programa Observatório da Educação<sup>3</sup> (Obeduc), do qual participam parte dos professores que atuam nas escolas em que acontece o Proeja-FIC/Pronatec; bem como em função do trabalho desenvolvido junto ao Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste.

O trabalho de pesquisa do Obeduc citado acima abrange dez escolas da SME de Goiânia que contribuem com a EJA ofertando o Proeja-FIC/Pronatec e auxilia na construção do currículo integrado do Programa. Foi como parte desse projeto maior que tem entre seus desafios compreender a EJA integrada à educação profissional que surgiu o interesse em pesquisar, de forma específica *a formação continuada dos professores do Proeja-FIC/Pronatec*.

Para tanto, fez-se necessário o acompanhamento de todas as ações voltadas para a concretização de alguns dos objetivos propostos pelo Projeto de formação, tais como conhecer a EJA e os atos desenvolvidos ao longo do tempo para sua melhoria; compreender a conjuntura em que surgem políticas que trazem em seu bojo programas como o Proeja, Proeja-FIC e Pronatec; entender como estão estruturadas as propostas que embasam a prática de tais programas e como tudo isso se articula com as concepções de educação que a EAJA preconiza em sua Proposta Político-Pedagógica (PPP), na tentativa de compreender como tem sido o processo de desenvolvimento da EAJA e sua efetivação nas práticas encontradas na escola.

O projeto de pesquisa que originou esta dissertação advém desse envolvimento e do interesse em compreender a relevância da formação continuada (GATTI 2003; MARASCHIN 2010; SAMPAIO 2007), para a prática pedagógica do professor, especialmente, no trabalho desenvolvido com o aluno da EJA. Interesse suscitado no encontro com uma pesquisa que busca compreender como vem se dando ao longo das décadas as lutas e as conquistas em prol do aluno trabalhador.

Também a inquietação em entender como o trabalho do professor pode contribuir para fazer da EJA de fato uma educação transformadora, como almejou Paulo Freire e tantos outros professores que dedicam suas pesquisas e esforços com vistas a

---

<sup>3</sup> A Rede de Pesquisa do Obeduc que participamos envolve os Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de Brasília (UnB) no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa acima mencionado, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES/Brasil), Edital n.º. 049/2012, com parceria do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A UFG é a instituição líder responsável pela coordenação geral da Rede de Pesquisa, tendo a Professora Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Machado como coordenadora geral.

ter na EJA uma prática que subsidie a emancipação desses sujeitos, que lhes ofereça condições de emancipar-se da dominação tornando-se autores de suas histórias.

Sabe-se que o processo educativo, é um dos elementos que compõem a sociedade e não pode ser responsabilizado por todas as mazelas que acometem aos trabalhadores. Tampouco, dentro do próprio processo escolar pode-se eleger um aspecto para dar conta de todos os outros que o envolvem. Dessa forma, a busca pela compreensão de como o trabalho docente contribui para uma educação de qualidade na EJA, é uma tentativa de compreender de maneira consciente os diversos elementos imbricados na prática pedagógica, bem como em todo o processo escolar.

No entanto, não se pode perder de vista a relevância do papel do professor para que a EJA torne-se de fato uma educação que promova o desenvolvimento do aluno trabalhador. Assim, é dessa maneira que a pesquisa se desenvolve, focando na formação continuada e na prática pedagógica enquanto instrumento de emancipação, analisando como a formação continuada contribui com a prática docente, bem como na tentativa de entender os diversos aspectos que permeiam o trabalho educativo.

Compreendendo a educação escolar situada em um contexto mais amplo, constituída por múltiplas determinações e não de forma isolada, buscaremos neste trabalho de pesquisa apreender, tanto quanto possível, o contexto em todos os aspectos que possam auxiliar na compreensão do objeto, com o auxílio de diversos instrumentos de pesquisa, com vistas a analisar e interpretar os dados obtidos, confrontando-os entre si, numa perspectiva crítica.

A pesquisa realizada orientou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, o estudo de caso, que, de acordo com Ludke e André (1986) presume um contato direto e mais longo do pesquisador com o seu campo de pesquisa, assim como leva em consideração o amplo contexto que envolve o objeto em estudo, além das particularidades que ele apresenta, ou seja, “valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social” (LUDKE; ANDRÉ, 2005, p. 47).

Para tanto, a metodologia utilizada foi a do estudo de caso que, de acordo com Abramo (1979) possibilita investigar sistematicamente um objeto, sem perder de vista fatores histórico-sociais. Para Ludke e André (1986, p. 17), essa metodologia supõe compreender uma problemática específica situada em um contexto mais amplo, constituída por múltiplas determinações e não de forma isolada, mas que ainda assim “a ênfase está na singularidade do caso”.

Quanto à coleta dos dados, recorreu-se aos seguintes instrumentos de pesquisa o estudo bibliográfico (teses, dissertações e artigos que abordem sobre a EJA, formação de professores, currículo, currículo integrado, prática pedagógica, trabalho, trabalho docente, Proeja, Proeja-FIC/Pronatec) bem como a pesquisa documental (análise de dados de questionários da pesquisa Obeduc aplicados a alunos, professores, coordenadores, formadores e diretores; planos e relatos de atividades desenvolvidas por professores e postados no Portal do Fórum Goiano de EJA, disponível em <<http://forumeja.org.br/go/node/670>>, <<http://forumeja.org.br/go/node/1835>>); entrevistas e observação *in loco* na escola.

A observação de acordo com Vianna (2003) permite ao pesquisador se aprofundar em aspectos que envolvam o objeto estudado, como por exemplo, ter acesso a opiniões e sentimentos. Para Vianna (2003) o “objetivo da observação [...] é gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura da vida diária” (p. 52), assim como, a possibilidade de trabalhar com diversas fontes de dados. Para Ludke e André (2005) na observação,

O pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado [...] a observação [...] e as entrevistas aprofundadas são, [...] os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (p. 26-27).

Já de acordo com Vianna (2003, p. 52), o “objetivo da observação [...] é gerar verdades práticas e teóricas sobre a cultura da vida diária”. A observação *in loco* iniciou-se no primeiro semestre do ano letivo de 2014, em uma das dez escolas da RME de Goiânia que participam da experiência do Proeja-FIC/Pronatec escola campo I, no entanto, percebeu-se que o trabalho desenvolvido na escola mencionada não contribuiu satisfatoriamente com o objetivo da pesquisa, que visava entender como a formação continuada dos professores incidia em sua prática, pois durante a pesquisa e observação *in loco* não se encontrou elementos da formação no exercício docente, sobretudo em relação às regências compartilhadas, em especial porque havia uma resistência latente à formação continuada, bem como à implementação dos princípios da PPP da EAJA e do Proeja em experiência.

Com base em nossa observação, a resistência dos professores em relação aos elementos supracitados nem sempre é algo declarado por eles, há algumas críticas sobre aspectos como a formação continuada, que geralmente apresenta novas

perspectivas acerca do ensino na EJA, ou ainda, perspectivas que embasam a proposta da modalidade, mas que alguns professores não têm conhecimento. Devido a resistência ser velada na maioria dos casos, o desenvolvimento do trabalho se revelou difícil, pois o coletivo acaba concordado com as prescrições, mas não age para efetivá-las de fato.

Vale destacar que esta é uma atitude recorrente em muitas escolas, ou entre os profissionais, que atuam na modalidade e estão ali apenas para completar sua carga horária, sem efetivamente ter um compromisso e atuar com os educandos da classe trabalhadora a serviço desta, contribuindo para a manutenção da sociedade como está, para a evasão e/ou apenas para a não formação crítica, consequente e transformadora.

Assim, diante da negação do corpo docente da escola campo I que não se dispôs em trabalhar de acordo com a proposta do Programa, a pesquisa dirigiu-se para a escola campo II. Nesse sentido, durante o segundo semestre letivo do ano de 2014, acompanhou-se na Escola campo II, da RME de Goiânia, o trabalho pedagógico do coletivo de professores na escola e em sala de aula nas diferentes turmas dos Cursos de Auxiliar de Cozinha e Montador e Reparador de Computador I e II; bem como nos momentos da formação continuada dos professores que ocorria na própria escola.

A observação priorizou as regências compartilhadas, fossem elas entre as disciplinas da educação básica e a educação profissional, ou entre as disciplinas do núcleo comum, momentos em que se trabalhava com os princípios do Programa, sobretudo com a interdisciplinaridade e integração dos conteúdos. Pois, era durante as regências compartilhadas que se observava o esforço dos envolvidos no Programa em fazer a integração de fato, entre educação básica e educação profissional, assim como da interdisciplinaridade entre todas as disciplinas do currículo.

Nas regências compartilhadas os professores ministravam as aulas em duplas ou mesmo trios, sempre num exercício de integrar elementos de disciplinas diferentes como uma forma de não apresentar apenas fragmentos ao aluno da EAJA, Mas como uma possibilidade de construir o conhecimento com uma visão do todo.

No decorrer da observação foram realizados registros descritivos no diário de campo de alguns aspectos da aula, sobretudo a relação professor-aluno, as metodologias e recursos utilizados e a relação de ambos com os conteúdos. Procurou-se observar durante as aulas se o professor consultava ou interagia com os educandos sobre o tema ou conteúdo estudado, se incentivava a participação destes durante as aulas estimulando indagações.

Em relação às regências compartilhadas foi importante observar a participação conjunta dos professores nas aulas, assim como tentar apreender se o trabalho era de fato interdisciplinar, se os professores realmente planejaram a aula juntos, o que podia ser percebido por meio da participação e interação dos professores com o conteúdo e a turma, pois um dos pressupostos da interdisciplinaridade é que o planejamento também deve ser realizado em conjunto.

O percurso metodológico incluiu ainda a entrevista semiestruturada pelas possibilidades que esta proporciona ao pesquisador, no sentido de, havendo necessidade, o mesmo poder aprofundar sobre determinadas questões com o entrevistado. As entrevistas foram gravadas em meio digital para posterior transcrição e análise. Foram entrevistados oito professores da educação básica da SME e dois da educação profissional, contratados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A entrevista, de acordo com Ludke e André (2005, p. 51), “se impõe como uma das vias principais” da pesquisa e sua utilização objetivou apreender o posicionamento do professor diante da proposta de educação do Proeja-FIC/Pronatec, assim como seu entendimento da proposta do currículo integrado, sua percepção da formação continuada e o conhecimento que possui acerca da modalidade educativa na qual atua.

Recorreu-se também a informações colhidas por meio de questionários aplicados nas dez escolas pelos formadores participantes do “Projeto de Formação Continuada” junto aos profissionais ao longo do processo. O acompanhamento da formação continuada dos profissionais (formadores, coordenadores, professores, apoios pedagógicos) ocorreu no período de dois semestres, em encontros semanais com pequenos grupos de discussão e quinzenais com um coletivo maior, ambos na FE/UFG e da mesma forma na escola, encontros semanais de pequenos grupos para estudo e sistematização e quinzenalmente o planejamento coletivo.

Os dados colhidos foram analisados e sistematizados em três capítulos, a saber: o capítulo I, aborda sobre o percurso histórico da EJA e como a modalidade tem se efetivado para o aluno trabalhador, bem como a apresentação da proposta de integração da educação básica com a educação profissional e as discussões que permeiam esse cenário. Fala também da forma como a RME de Goiânia tem caminhado e avançado no atendimento à modalidade e como se estruturou a partir da década de 1990 para proporcionar condições de acesso e permanência do aluno trabalhador à

escola, apresentando a EAJA com seu trabalho direcionado ao aluno trabalhador, partindo dos princípios da educação popular de valorização dos sujeitos, e da concepção freireana de educação como possibilidade de emancipação.

O capítulo traz ainda, o surgimento e desenvolvimento do Proeja-FIC/Pronatec enquanto uma experiência na RME de Goiânia, bem como o contexto e as políticas que têm engendrado a criação de programas ao longo do período em questão. E ainda, como a Rede se organiza em relação à formação continuada de professores que atuam no Proeja-FIC/Pronatec enquanto uma experiência na RME de Goiânia, bem como o contexto e as políticas que têm engendrado a criação de programas ao longo do período em questão. Aborda ainda, como a Rede se organiza em relação à formação continuada de professores que atuam na EAJA e a proposta de formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec com sua singularidade e desenvolvimento em dez escolas dessa rede.

No capítulo II, a discussão é acerca da formação continuada de professores e sua fundamentação, partindo da reflexão de uma conjuntura em que a EJA se caracterizou enquanto educação compensatória e que podia ser efetuada por pessoas sem formação específica para o magistério, justificando-se dessa forma o olhar para a formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo com alunos trabalhadores e ressaltando a relevância da formação continuada em tal contexto, seja de políticas voltadas à temática ou de *práticas construídas nas instituições de ensino* e o intenso debate acerca da temática. Bem como, da análise sobre a complexidade do trabalho docente e da necessidade de um comprometimento do professor com sua prática na relação com o aluno trabalhador, e como a formação continuada pode contribuir ou não com tais aspectos, na especificidade do trabalho docente.

O capítulo aponta algumas das ações formativas ofertadas pela RME via Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) aos professores da EAJA nas suas diferentes formas de oferta, ressaltando que a maioria delas são ações que visam auxiliar o professor nas questões da prática pedagógica. Há ainda um esforço em compreender como a formação continuada de professores pode se constituir em elemento de (des) valorização do trabalho docente. E nesse contexto, como a formação ofertada pelo Proeja-FIC/Pronatec trabalha num sentido de contribuir com o desenvolvimento teórico e prático desses professores.

O capítulo III apresenta a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec e os elementos que acreditamos de fato torná-la uma ação formativa relevante para o

docente. Nesse espaço também são apresentados os sujeitos e a escola *locus* da pesquisa, bem como a tentativa de sistematização dos elementos ali encontrados à luz do referencial que embasa este trabalho.

Dessa forma, foi imprescindível entender a concepção de currículo integrado para a proposta do Programa e para o professor que nele atua bem como, os elementos trabalhados na escola campo II que têm contribuído com essa construção de integração. Entendendo as aulas compartilhadas como principal instrumento na construção do currículo integrado, buscou-se compreender como se constituem e como se realizaram na prática pedagógica no *locus* da pesquisa. Convidamos os leitores a percorrer os capítulos a seguir.

## **CAPÍTULO I**

### **CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

O capítulo apresenta uma reflexão acerca do histórico da Educação para o trabalhador e de como a EJA vem se efetivando enquanto modalidade de ensino pensada para esses sujeitos. Busca-se compreender como a RME de Goiânia tem se estruturado para proporcionar condições de acesso e permanência do aluno trabalhador à escola. Trazemos ainda a experiência do Proeja-FIC e do Proeja-FIC/Pronatec da EAJA na SME de Goiânia, cuja modalidade que desde o início da década de 1990 tem sido direcionada ao aluno trabalhador, partindo dos princípios da educação popular em que há a valorização dos seus sujeitos.

#### **1.1 - Educação profissional: embasamentos e relações com o Proeja, Proeja-FIC e Pronatec**

O histórico da educação profissional neste país remete às primeiras décadas do século XX, surgindo juntamente com a preocupação em alfabetizar o adulto trabalhador e prepará-lo como mão de obra para um mercado em desenvolvimento. Nas diferentes leis regulamentadoras da educação (Decreto-lei 4.048/42; Lei nº 5.692/71; Parecer nº 45/72; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96), desde meados da década de trinta, que a educação profissional fazia-se presente como uma necessidade de formação do trabalhador.

No percurso do seu fragmentado desenvolvimento, a educação profissional foi tornando-se uma escassa e peculiar oferta, educação profissionalizante não necessariamente vinculada à formação geral destinada ao aluno trabalhador, visto que

de acordo com Mascellani (2010), logo que as escolas públicas começaram a oferecer a profissionalização, os filhos da classe dominante começaram a frequentar as escolas particulares.

Ao longo da segunda metade do século XX, a oferta de educação básica não apresentou melhoras, a ponto de a própria profissionalização mostrar-se insatisfatória à formação dos trabalhadores. Tal condição começou a ser revista apenas na década de 1990, principalmente com a LDB, Lei nº. 9.394/96, que prevê que a educação profissional seja ofertada em qualquer nível de escolarização, mas possibilita que redes privadas a ofereça tirando do Estado, portanto, a obrigação de formar os sujeitos. E possibilita também que essa modalidade seja “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 40).

A educação profissional, a exemplo da EJA, não tem sido uma ação construída linearmente e sem lutas, e mais atualmente a luta é em prol de uma oferta de qualidade que garanta ao aluno trabalhador não só uma formação profissional, mas, sobretudo, uma formação integral de seus sujeitos.

Ventura (2008) faz uma análise do percurso da educação profissional no Brasil, que, segundo a autora, teve início num contexto de crescimento econômico em que já se destacavam as necessidades da indústria e sua expansão, sendo que “em 1935, o Ministério da Educação, a partir de uma concepção mais orgânica do ensino profissional, propôs a eliminação das diferenças entre o trabalho manual, industrial e agrícola, por meio da obrigatoriedade do ensino profissional” (p. 03).

Na década seguinte, por meio do Decreto-Lei 4.048/42 criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, que depois virou Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que tinha como objetivo a organização do ensino profissional. E ainda na mesma década, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) que visava à aprendizagem da população rural.

No período da Ditadura Militar, a partir de 1964, esse sistema de ensino foi fortalecido com o processo de ensino tecnicista, assim como com o acordo, entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development – o MEC-USAID, que durou até 1968.

Paro (1983) também traz uma análise desse contexto, mas a partir da Lei nº 5.692/71 que dá ao Ensino Médio um caráter de educação profissional, a discussão do

autor é sobre o contexto que propiciou tal medida por parte dos governantes. E observa-se que os motivos foram principalmente, para atender às demandas do mercado, e ainda, para frear a corrida e expansão da população em busca do ensino universitário.

A análise de Paro (1983) é de que nenhum dos aspectos pelos quais foi decidido que o ensino médio passaria a ser profissionalizante funcionou, pois a própria dinâmica do mercado em absorver profissionais com formação mais elevada, ou seja, formação em nível superior, em detrimento da formação média retrocedeu; bem como o desejo de quem finalizava a educação básica em dar continuidade aos estudos diminuiu.

De acordo com esse autor, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 45/72 trazia de forma explícita seus objetivos, “por esses documentos foram fixadas [...] diretrizes que deixavam bem claro o propósito da instalação de um ensino profissionalizante que propiciasse ao aluno [...] uma habilitação bastante específica” (PARO, 1983, 28). Contudo, segundo Paro (1983) tais medidas se tornaram inviáveis em pouco tempo, pois além dos objetivos declarados,

O objetivo de dar ao aluno uma profissão em nível de segundo grau bem como a intenção não manifesta de que ele se contentasse apenas com esta escolaridade fundamentavam-se na suposição de que uma tal ocupação seria, senão desejada, pelo menos aceita como necessária e útil pelo indivíduo (PARO, 1983, p. 29).

Havia também as dificuldades com questões práticas, como por exemplo, saber que tipo de cursos profissionalizantes eram mais necessários naquele momento. Outro programa direcionado à qualificação do trabalhador na década de 1970, foi o Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra (PIPMO) que segundo Paro (1983), desenvolvia-se tanto no setor primário, quanto no secundário e terciário, com cursos de curta duração com vistas a qualificação de mão de obra. Os cursos eram desenvolvidos por instituições formadoras, que faziam convênio com o programa, que ainda ficava responsável em acompanhar e avaliar os projetos aprovados.

Paro (1983) identificou alguns dos cursos oferecidos pelas formações profissionais nos programas citados, os cursos eram voltados para as diversas áreas em expansão no país (desenho mecânico; projeto de máquinas e ferramentas; programação de computadores; mecânica de automóveis; técnico de rádio e televisão; auxiliar de enfermagem; corte e costura; datilografia; vendas; publicidade; entre outros). Relacionando os cursos com as áreas em crescimento de cada período em que programas de formação profissional são oferecidos, observa-se uma forte ligação entre eles e as demandas do mercado. Contudo, atualmente evidencia-se uma maior

preocupação com uma formação que supera seu caráter apenas mercadológico.

Portanto, essa concepção de formação profissional para atender as necessidades de um mercado em expansão começou a ser revista pela LDB de 1996 (ao trazer a opção dos cursos integrados, ainda que mantivesse os cursos subsequentes e concomitantes), mas na prática demonstra ainda precisar de longa caminhada. Não obstante, ainda na década de oitenta do século em questão, já havia uma preocupação em relação à formação integral dos sujeitos, pois de acordo com Paro (1983, p. 48),

Num sentido bastante amplo, a distinção que se costuma fazer entre educação geral e formação especial procura identificar a primeira com os objetivos mais gerais da própria educação, reservando à segunda o papel de preparar o educando para atividades específicas determinadas. [...] o papel da educação geral seria o de formar o homem cidadão de modo integral, ao passo que a formação especial visaria a dar-lhe os meios de adquirir uma ocupação útil.

Mas o Decreto nº 2.208/97, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso, rompeu com a integração entre a formação geral e a formação profissional, ele indicava que a educação profissional ocorresse de forma articulada ou sequencial ao ensino regular de nível médio e se propunha a qualificar e profissionalizar o aluno trabalhador para o exercício do trabalho. No entanto, segundo Nosella (2012, p. 08),

O ensino técnico, organizado em módulos, seja oferecido separadamente do ensino médio regular (...) uma vez que os cursos técnicos e os de educação em geral estariam sob a responsabilidade de instituições diferentes, se transferiu ao aluno a tarefa de tentar a integração.

Dessa forma, não há a preocupação de uma educação integrada para os trabalhadores em que haja uma totalidade dos elementos sociais, que auxiliem na compreensão do aluno acerca de sua atuação no mundo. A partir do Decreto em questão, a formação profissional foi dividida em três níveis, cursos profissionalizantes tendo acesso todo o público da educação básica, os de nível técnico e tecnológico atendiam a alunos do ensino médio, graduação e pós-graduação.

Tal forma de atendimento, segundo Brandão (2011, p. 01) ocorria em função das determinações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que se pauta “por um processo de descentralização administrativa, de privatização do ensino [...], de condensação do ensino profissional, [...] e do estabelecimento de instrumentos globais de avaliação”. Para o autor, as mudanças propostas por tal concepção, não levam em consideração a situação política e socioeconômica da população.

E o que se pretendia e esperava de um governo popular, como o de Luiz Inácio Lula da Silva era a revisão das experiências de educação profissionalizante

sobreposta à educação geral. Mas não foi o que se viu no desenvolvimento e alterações, seja das ações ocorridas desde os anos de 1990 ou das novas estruturas implementadas a partir do governo Lula, quando se possibilitou a unificação da educação profissional e o ensino médio, que havia sido separado pelo governo anterior, por meio do Decreto nº 2.208/97.

No governo Lula criou-se entre outros, o Proeja e Proeja-FIC, que não correspondeu inicialmente aos anseios e reivindicações de estudiosos, pesquisadores e da população, recebendo o governo, críticas dos diversos segmentos da sociedade, que viam nesses decretos, uma decisão pouco democrática e distante do que os estudiosos ansiavam para o projeto de educação brasileira, como poderemos ver a seguir.

Em relação ao Proeja e Proeja-FIC para entender as redefinições políticas do período em que o Programa foi pensado e implementado, salienta-se que segundo Frigotto (2011, p. 237), “[...] como conjuntura, a década começa em janeiro de 2003, com a posse do [...] governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”, foi quando houve uma abertura para que os educadores e movimentos sociais que lutavam naquele momento, para que a EJA tivesse os princípios da educação popular e da formação integral como eixos norteadores do seu ensino, puderam atuar na construção dessas políticas educativas voltadas para o trabalhador.

Desse modo, surgiu no ano de 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto n. 5.478 de 24 de junho de 2005, que reuniu novamente a educação profissional com o ensino regular e trouxe a possibilidade de integração do ensino, em consonância com a luta dos educadores que partilhavam dessa ideia. Nesse formato inicial, o Programa atenderia ao ensino médio da educação básica, por meio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no entanto, encontrou dificuldades para se efetivar nessa instituição, que apesar de historicamente ter sido criada para atender à classe trabalhadora, vem atendendo à classe média e ofertando cursos técnicos de nível médio, bem como o pós-médio e os cursos superiores para pessoas com a educação básica já concluída.

É que essa nova proposta de educação profissional no ensino médio não rompia totalmente com as políticas educacionais anteriores, o que causou grande alvoroço entre aqueles que lutavam para que a educação profissional se tornasse

integrada à educação básica, e que fosse uma política de Estado assegurada enquanto direito ao aluno trabalhador, pois nas palavras de Frigotto (2008, p. 527), “o decreto nº 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favorecem ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada”.

Após intensas críticas ao formato, princípios base e abrangência do Proeja em que educadores e estudiosos da EJA se mobilizaram para que o Programa fosse estendido ao ensino fundamental e interligado às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para que o aluno trabalhador da EJA pudesse elevar sua escolaridade ao mesmo tempo em que cursava um curso técnico, numa perspectiva de integração curricular e formação integral desses sujeitos. Num esforço de fugir de políticas que já na década de 1990, visavam apenas o desenvolvimento de processos educativos com vistas à formação de mão de obra qualificada para as demandas do mercado, novo Decreto foi instituído pelo governo federal.

Assim, em 13 de julho de 2006 o Programa foi redefinido por meio do Decreto n. 5.840, passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, incluindo o ensino médio e a Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (Proeja-FIC), e tornou-se mais abrangente tanto em relação ao público atendido (segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio), quanto às instituições que o disponibilizariam: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>4</sup> (IF's), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac, Serviço Social do Comércio - SESC, Serviço Social da Indústria-SESI, entre outros (“Sistema S”), que de acordo com o Portal Brasil<sup>5</sup> (2014) “[...] é uma estrutura educacional mantida pela indústria e, um forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores e aperfeiçoamento profissional”.

O Programa atende ainda a rede regular de ensino dos estados e municípios. Nesse sentido, de acordo com Castro e Vitorette (2008, p. 03), “[...], o Proeja tem conseguido aglutinar pessoas e projetos [...] cujos interesses vinculam-se à promoção da educação pública, gratuita, de qualidade acadêmica e social”. E ainda, segundo essa

---

<sup>4</sup> Os IF's eram anteriormente denominados de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET).

<sup>5</sup> Informação obtida no endereço eletrônico: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>.

autora, os “documentos-base” do Programa apontam princípios que visam à superação da realidade social do Brasil atual, de extrema desigualdade e exclusão dos trabalhadores sem escolaridade.

No entanto, segundo Blum e Zanardini (2011, p. 207),

[...] o próprio documento [do Proeja] trata a formação escolar como meio de esses jovens se inserirem no mundo do trabalho e não enfatiza a necessidade de ruptura do sistema quando constata que, [...] O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho.

Evidencia-se, no entanto, que ainda que para as autoras, o Proeja-FIC se constitua como mais uma tentativa de diminuir o analfabetismo no Brasil e tenha como objetivo somente a capacitação de mão de obra semiquificada, o Decreto n. 5.840 se pretende como “parte de uma política de inclusão social emancipatória”, para tanto, tem como foco a integração da educação básica com a formação inicial continuada, como um atrativo a mais para o educando da EJA em relação à escola, pois a formação ainda que inicial proporciona qualificação profissional desse aluno trabalhador, bem como, uma formação básica o que possibilita dar continuidade aos estudos.

Ainda que seja um avanço esta forma de educação básica da classe trabalhadora com a educação profissional, este não atendia a reivindicação dos intelectuais que pretendiam que houvesse um rompimento de fato, com o sistema que apresentava o governo anterior, que dentre outros aspectos reforçava a educação profissional desvinculada da formação geral (por meio dos cursos de forma subsequente ou concomitante), sendo que este último quando muito decorria de ações articuladas, sem chegar ao trabalho do currículo integrado. Nesse sentido, segundo Brandão (2011, p. 03),

O governo Lula deveria ter realizado uma reforma integral da atual LDB, mas optou, assim como em 1942, a fazer reformas parciais, o que nos obriga a reconhecer que ‘o governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral’.

A LDB, Lei nº 9394/96 em seu Art. 39, propõe que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. Porém, a LDB diz que esta poderá ocorrer de forma articulada e em diferentes situações.

E para Ramos (2011, p. 775), os educadores,

[...] ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci, [defendem, portanto], os propósitos da formação integrada.

O que foi atendido em parte pelo governo em programas como o Proeja de nível médio e, posteriormente o Proeja-FIC, alcançando também o ensino fundamental, que possibilita ao educando, o aumento no nível de escolarização, assim como a possibilidade de prosseguir com os estudos, pois a certificação qualifica-o tanto com uma formação profissional continuada, quanto em relação à educação básica. Para Nosella (2012, p. 08) “não só todos os cidadãos devem poder aprender a produzir algo de acordo com suas aptidões e opção, mas também precisam aprender a usufruir humanamente de todos os bens existentes”.

As discordâncias acerca de alguns itens do Decreto nº 5.154/2004, que geraram insatisfação foi, entre outros, em relação ao que dizia o documento, pois, de acordo com Frigotto *et al* (2005, p. 1093, grifo nosso), “reforçou-se, [...], a ideia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada”. Ainda em concordância os autores dizem que,

[...] o sentido do texto que dispunha sobre a necessidade de se observar “os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Decreto n. 5.154/2004, inciso I do artigo 4º) não estava na manutenção das diretrizes vigentes, mas sim na perspectiva de novas diretrizes que deveriam ser exaradas posteriormente, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 1094).

Nessa perspectiva não havia direcionamento para o currículo integrado, negando-se mais uma vez ao aluno trabalhador, a possibilidade de uma educação integral. Para Ciavatta (2010, p. 85),

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social.

Nessa nova conjuntura, de acordo com Ramos (2011, p. 776), a unificação da educação básica com a profissional é “convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da

superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. Para a autora, não há sentido o processo educativo preparar o aluno trabalhador primeiro para as questões gerais da vida e, depois, para o mundo do trabalho, até porque esse aluno da EJA, geralmente quando volta para os bancos da escola é em função do mercado de trabalho, seja numa tentativa de se inserir ou permanecer no mesmo.

Ainda que no governo Lula tenha ocorrido alterações acerca da integração da educação profissional com a educação básica, a crítica feita foi ao fato do mesmo não ter rompido com o modelo anterior proposto, pois, de acordo com Frigotto (2011, p. 239), “a opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista, onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo”, acabou unicamente amenizando a situação do trabalhador em relação aos fatores sociais e econômicos, mas não houve mudanças estruturais capaz de alterar a realidade da classe trabalhadora brasileira.

Contudo, se referindo aos avanços conquistados no governo Lula, em relação ao governo anterior, Frigotto (2011, p. 241-242) afirma.

[...] no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido [...] desse desfecho resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade.

Ainda que tenham ocorrido mudanças significativas para a maioria da população nos aspectos sociais, econômico e educacional, não se criou políticas públicas capazes de assegurar permanentemente essas conquistas e, como citado anteriormente, não houve um rompimento com o sistema vigente que, de acordo com Frigotto (2011), é beneficiário de uma “minoria prepotente”.

Em relação aos aspectos acima salientados, Paro (1983) argumenta que é preciso enxergar que as dificuldades não se resolvem cuidando de um ou outro aspecto em particular, pois segundo ele as “dificuldades encontradas, [...] devem ser buscadas na própria essência do processo de desenvolvimento econômico e social”. O que evidencia, portanto, a complexidade do problema é que a tentativa de resolução apenas pelo âmbito educacional poderá se mostrar ineficiente.

Havia uma expectativa por parte de educadores que com a ascensão de Lula

ao governo, o histórico capitalista no Brasil, principalmente em relação à educação, pudesse ser transformado construindo-se um Estado cujos interesses atendidos seriam o da maioria da população, a “maioria desvalida”. Como salienta Frigotto *et al* (2005, p. 1088):

[...] as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.

Contudo, reconhecem-se os benefícios para minoria de brasileiros, “é preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente” (FRIGOTTO, 2011, p. 244). Desse modo, a política do governo Lula aconteceu conforme as regras do capital, ainda que com mudanças em relação ao governo anterior. A educação profissional foi transformada em instrumentalização para o mercado, sem haver a preocupação em formar o trabalhador com acesso aos conhecimentos indispensáveis à construção do sujeito autônomo, ou tampouco, haver uma preocupação com a continuidade dos estudos desses trabalhadores.

Por outro lado, com a concepção de educação integrada em que tenta atuar o Proeja e Proeja-FIC, a luta é para que a educação profissional que prepara para o trabalho especificamente aconteça inseparavelmente da educação geral, num processo em que o trabalho seja um princípio educativo, numa tentativa de romper com a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Para que a EJA possa de fato ser uma oferta de educação integral, diferentemente do que tem ocorrido ao longo da história, em que a educação destinada ao trabalhador é a que apenas o instrumentaliza para suprir as demandas do mercado e a formação que ajuda a pensar é ofertada à classe dominante, conforme Ciavatta (2010, p. 86), “historicamente, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nos quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos”.

A formação integral do sujeito pressupõe o saber, “num contexto mais amplo que concerne – em conjunto e simultaneamente – à religião, à moral, à política” (CIAVATTA, 2010, p. 84). Portanto, para que os sujeitos da EJA alcancem sua autonomia no sentido de criar suas próprias possibilidades de reflexão acerca de sua

realidade, é preciso que a educação dispensada a eles seja relacionada à totalidade dos elementos e aspectos sociais que os envolve. Pois, de acordo com Fusari (1992, p. 23),

[...] uma análise mais cuidadosa revela que ela [escola] reproduz o conjunto social, e, reproduzindo-o, ela reproduz também as contradições existentes e isto possibilita perceber espaços de atuação e a escola, apesar da autonomia relativa, pode ser considerada como um espaço de mediação, que possui um nível de atuação possível, necessário e urgente, em favor das camadas populares.

Nesse sentido as lutas da educação, e mais especificamente da educação escolar no âmbito da EJA é por uma formação integral, omnilateral, autônoma, coerente com a perspectiva integrada, como trabalhada pelo Proeja-FIC. Contudo, com a entrada da Presidenta Dilma no Governo, esta assume um discurso coerente com a perspectiva mercadológica e passa a induzir por meio de financiamento a implantação de uma proposta de educação profissional coerente com as orientações do mercado, o Pronatec.

O Pronatec é ofertado no ensino médio e fundamental, e trabalha com disposição de cursos que evidencia de preparação do discente da EJA como mão de obra para o mercado de trabalho, apresentando um ensino quase sempre esvaziado de conceitos humanísticos, pois como salienta Moura (2013, p. 186), no Pronatec os “estudantes [...] podem continuar desenvolvendo o EM pretensamente propedêutico sem pressões por melhorias significativas na qualidade da formação proporcionada às classes populares”, bem como sem a concepção de trabalho num sentido ontológico. Já que o mesmo pode ser ofertado como um curso rápido, como uma qualificação profissional apenas, e qualificação essa, não num sentido de mecanismos vários e socialmente construídos, mas de uma preparação para exercer uma função específica de mão de obra, como se evidencia no Artigo 1º, da Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, “estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda” (BRASIL, 2011).

No entanto, pode-se observar que entre as problemáticas dos programas que visam à integração da educação básica com a educação profissional, está o caráter de curto tempo para a realização do processo educativo, o que indica forte influência do mercado sobre a educação. Pois de acordo com Ciavatta (2010, p. 90),

[...] o mercado atua com uma visão de curto prazo que não pode substituir políticas de longo prazo, como requerem os processos educacionais. Deve-se combinar o ajuste entre políticas de oferta e demanda de capacitação com políticas de longo prazo.

Essa é uma das bandeiras dos professores que atuam com o Proeja-FIC

(ainda que com recursos do Pronatec), que o Proeja e Proeja-FIC se torne uma política pública garantindo aos milhões de alunos trabalhadores da EJA uma educação integral. A luta para uma educação de qualidade na modalidade de EJA é uma tentativa de diminuir as diferenças entre uma classe que pensa e outra que executa, visto que ao longo da história tem sido essa a realidade da educação. Ainda que a luta maior seja pela constituição de uma escola unitária, como propõe Gramsci (2001), num curto prazo propostas como a apresentada pelo Proeja já podem contribuir para um processo educativo menos excludente.

Nos países desenvolvidos, além da articulação entre os sistemas regulares de formação e os programas de formação profissional, entre ministérios e outras instâncias da vida do país, observa-se que o dualismo social e educacional (inerente ao mundo capitalista) é atenuado pelas conquistas sociais que garantem melhor educação e melhores condições de trabalho ou de suporte do Estado na situação de desemprego. São também menores e parecem ser socialmente irrelevantes [...], os preconceitos advindos da divisão trabalho manual/trabalho intelectual (CIAVATTA, 2010, p. 91).

As questões educacionais que envolvem os sujeitos da EJA não estão relacionadas apenas à faixa etária e tampouco restrita ao sistema escolar, pois em muitos casos o educando trabalhador tem um histórico de exclusão sociocultural e econômico, que em alguns casos trata-se da própria liberdade desse aluno, que está em liberdade assistida e uma das exigências para essa “liberdade” é que ele frequente a escola, por exemplo.

A construção de políticas e de suas efetivações por meio da luta de sujeitos que buscam a garantia desse direito, o que justifica a criação de programas que tentem minimizar a condição de exclusão do aluno trabalhador, pois de acordo com Freire (1991, p. 91), ainda que saibamos que a educação “não vai ser a chave da transformação do concreto para a recriação, a retomada da liberdade, mesmo que saibam que não é isso, estejam convencidos da eficácia da prática educativa como elemento fundamental no processo de resgate da liberdade”. Ou segundo Ciavatta (2010, p. 102), “se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade”.

Seguindo os critérios apontados por Ciavatta (2010) como sendo os propícios ao desenvolvimento de uma educação integrada e acompanhando as estratégias utilizadas no Proeja-FIC (e do Proeja-FIC/Pronatec) para a consolidação desse propósito, evidencia-se o esforço dos envolvidos no Programa no âmbito da SME

de Goiânia em realizar de fato, uma ação educativa em que os fundamentos da educação básica e os conhecimentos da formação profissional ocorram de forma integrada.

São elementos que demonstram tal esforço da experiência realizada na SME de Goiânia: a adesão dos professores pela forma integrada de educação, com discussão e elaboração coletiva de estratégias de ensino; a valorização por parte da escola dos saberes, das experiências do aluno trabalhador; a participação dos professores e educandos na proposta de construção de um currículo integrado, isto é, que as formas de organização do conhecimento de cada instituição aconteça coletivamente e, sobretudo, com uma concepção de educação em que o aluno da EJA adquira “autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos” (CIAVATTA 2010, p. 101); uma proposta que seja de formação omnilateral e com tempo suficiente para a implementação da EJA com educação profissional.

Acerca dessa conjuntura Ramos e Ciavatta (2011) analisam se não há por parte do Estado, em relação à criação de políticas educacionais como as supracitadas, o interesse apenas de acomodar as reivindicações daqueles que lutam para ver uma educação de qualidade para todos, consolidada enquanto política. Pois Gramsci (1999, p. 299), em análise sobre o que chama de revolução passiva, salienta que:

[...] a hipótese ideológica poderia ser apresentada nestes termos: ter-se-ia uma revolução passiva no fato de que, por intermédio da intervenção legislativa do Estado e através da organização corporativa, teriam sido introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas. [...] que um tal esquema possa traduzir-se em prática, e em que medida e em que formas, isto tem um valor relativo: o que importa, política e ideologicamente, é que ele pode ter, e tem realmente, a virtude de servir para criar um período de expectativas e de esperanças, [...] e conseqüentemente, para manter o sistema hegemônico e as forças de coerção militar e civil à disposição das classes dirigentes tradicionais.

O que se observa de fato é que há um jogo de forças que ajusta a relação entre as políticas de formação dos trabalhadores que são estabelecidas muitas vezes, pela luta de parte da sociedade, e por outro lado, uma adesão às demandas da produção do capital. Neste contexto, de acordo com Mascellani (2010), há uma necessidade de se repensar a escola nesses moldes e que esse modelo de educação, profissionalizante integrada à formação geral, não é representativa do trabalho como princípio educativo.

De acordo com Mascellani (2010) “se o trabalho for entendido como um princípio educativo, não se justifica a existência de várias modalidades de escolas profissionais”, e ressalta que, “uma escola que desenvolva experiências de trabalho no campo da cultura geral e específica é aquela que oferece um amplo horizonte de opções

e de formação e realização” (p. 56). De acordo com essa autora, somente nesses moldes o trabalho estaria atuando enquanto princípio educativo.

Não obstante, entende-se que romper definitivamente com um modelo de educação destinada ao trabalhador que ao longo de décadas reafirma a condição desses sujeitos, negando-lhes o mínimo a que têm direito rumo a uma educação gratuita e de qualidade, enquanto instrumento de emancipação é fundamental. Para tanto é necessário um movimento que dê início a transformação desse paradigma, e se não se consegue rompê-lo, aos poucos se tentará superá-lo por meios de ações que atuem não apenas como uma retratação, mas como uma forma de minorar o descaso histórico em relação à formação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, Mascellani (2010) aponta elementos para a construção de uma educação integrada “do ponto de vista pedagógico, esta proposta supõe a integração de todas as matérias articuladas com as questões concretas da prática produtiva, contrapondo-se ao ensino profissional estreito” (p. 56). Não obstante, analisando o histórico tanto da educação profissional, quanto da EJA ao longo de suas histórias, observa-se o quão pouco se caminhou no sentido de superar determinados aspectos de ambas as formas de oferta.

Assim, no sentido de oferecer uma educação que de fato contribua para uma formação integral dos sujeitos e que contenha os elementos que a muito se diz ser parte dos objetivos da formação de educandos, faz-se necessário:

Desenvolver, para a direção da vida pessoal e cívica; participar ativamente, como cidadão informado e responsável, na solução dos problemas sociais; compreender os fenômenos comuns do ambiente físico, aplicar hábitos de pensamentos científicos aos problemas pessoais e cívicos; alcançar um satisfatório ajustamento emocional e social; compreender e apreciar literatura, arte, música e outras atividades culturais como expressões da experiência pessoal e social; escolher uma profissão socialmente útil e pessoalmente satisfatória; adquirir e usar as habilidades e hábitos inerentes ao pensamento crítico e construtivo (PARO, 1983, p. 48).

No entanto, ainda que tais elementos sejam designados ao processo educativo, sabe-se que os mesmos extrapolam esse âmbito. Nesse sentido, há uma necessidade de investimentos e políticas governamentais que se empenhem na melhoria dos diversos aspectos que envolvem a vida dos sujeitos, ainda que a educação configure-se como um deles.

Portanto, uma política de governo que garantisse aos trabalhadores uma educação de qualidade, já estaria agindo rumo a tais contingências, o que tem sido a luta

constante daqueles que têm implementado o Proeja-FIC na SME de Goiânia. Ou ainda, o que de acordo com Paro (1983, p. 50), “é necessário, preliminarmente, que os objetivos relativos à formação integral do homem e do cidadão não se constituam apenas em belos enunciados dos primeiros artigos de leis, [...] mas sejam intencionalmente buscados na prática escolar”.

Partimos da perspectiva gramsciana de que a educação enquanto formação humana, seja única para todos os sujeitos não obstante, reconhece-se a ausência de uma escola “unitária” em nosso contexto educacional. Nesse sentido, sobretudo em relação ao aluno da EJA que se trata de um trabalhador que na maioria das vezes já atua no mercado de trabalho e que, portanto, já foi excluído de um processo formativo mais adequado, entende-se a emergência de uma formação que lhe possibilite também elementos direcionados a sua profissionalização, desde que tais conhecimentos sejam trabalhados sem perder de vista a formação humanista e a condição social desse educando. Perspectiva esta que está na base da formação continuada em serviço dos profissionais que atuam com a prática pedagógica do Proeja-FIC e do Proeja-FIC/Pronatec da SME de Goiânia.

Contudo é fato, como afirma Gramsci (2001a, p. 99) que “cada vez mais se acentua uma orientação no sentido de uma forma de cultura técnica e científica, em prejuízo da cultura humanista”, compreendendo tal realidade o Programa analisado nesta pesquisa tenta construir com o auxílio da prática docente, um processo formativo que contemple os diversos aspectos necessários para uma formação integral do aluno da EAJA.

Em consonância com uma formação integrada, de acordo com Freire (1986, p. 86), o ensino precisa intervir “no sentido de despertar a consciência crítica sobre o trabalho e também sobre a formação profissional”. Dessa forma, o Proeja-FIC desenvolvido com recursos dos Pronatec associa formação básica à formação profissional inicial, numa tentativa de tornar o ensino mais significativo para o público da modalidade de EJA, pois segundo Mascellani (2010, p. 236), “a motivação para aprender a leitura e a escrita se assenta na expectativa de aprender coisas para o trabalho”. Perspectiva também explicitada no Documento Base:

A fim de aumentar a possibilidade de inserção profissional de seus egressos, os cursos oferecidos no âmbito do Proeja Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental podem ser organizados através de arcos ocupacionais. O arco ocupacional é um conjunto de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e

da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a jovem trabalhador/a (assalariamento, auto-emprego e economia solidária). Embora um arco possa apresentar um número maior de ocupações, a presente proposta trabalha com no mínimo quatro e no máximo cinco ocupações por arco, limitação imposta pela carga horária disponível (BRASIL, 2007, p. 70).

Contudo, ainda que o Programa parta dos saberes e necessidades dos alunos, a escolha dos cursos que foram integrados à educação básica aponta uma influência das demandas do mercado, ainda que advindas da escuta às demandas dos alunos, os próprios alunos por falta de conhecimento ou por necessidade de encontrar um trabalho (emprego), acabam por conduzir suas escolhas de acordo com tais demandas.

O próprio Documento Base indica para essa realidade, “a escolha do curso em sintonia com as demandas locais é fundamental no que diz respeito à construção de um vínculo entre escola e comunidade” (BRASIL, 2007, p. 42). Os cursos da educação profissional, ofertados no Proeja-FIC são os mesmos organizados no Catálogo Nacional de Cursos de Educação Profissional e para o Proeja no ensino médio, em nível inicial, e estão ligados às seguintes áreas: *Agropecuária*, compreendendo atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial; *Artes*, com atividades de criação, desenvolvimento, divulgação e conservação de bens culturais; *Comércio*, com atividades de planejamento, operação e comercialização de bens e serviços; *Comunicação*, com atividades de produção, armazenamento e difusão em multimeios ou multimídias.

O programa oferta ainda cursos na área de *Construção Civil*, compreendendo atividades de planejamento, projeto, acompanhamento e orientação técnica sobre a execução e manutenção de obras civis; *Design*, com o desenvolvimento de projetos de produtos e de serviços, entre outros<sup>6</sup>, que no caso do segundo segmento do ensino fundamental, por ser o início de uma formação integrada da educação básica com a profissional não possibilita ao aluno utilizar de tal formação como uma formação técnica, como ocorre com o ensino médio.

Nesse contexto um dos diferenciais do Programa ofertado na RME de Goiânia é que a formação profissional se integra à educação básica, e um curso com carga horária de 300 horas de educação profissional é integrado às 1.400 horas do ensino básico tornando-se, portanto, uma formação com 1.700 horas de duração.

---

<sup>6</sup> Para mais informações acessar o caderno do Programa Nacional de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)).

Em relação à educação profissional a LDB nº 9394/1996 trata como modalidade de educação e que pode ser ofertada em todos os níveis de escolaridade, e em instituições que ofereçam,

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, [...], incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos<sup>7</sup>, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 1996, Art. 3º).

Nessa lógica, de acordo com Ventura (2008, p. 116), “o Estado exerce papel de articulador e as organizações da sociedade civil a execução direta, [o que] contribuiu para reduzir o caráter público da formação profissional e ampliar o seu caráter privado”. Ainda de acordo com a autora, a forma como é permitida a oferta da educação profissional possibilita uma formação fragmentada e precária com vistas à ampliação de certificações, em detrimento da ampliação de acesso ao conhecimento que possibilite principalmente, aos educandos da EJA uma formação integral em que a formação profissional esteja integrada aos saberes sistematizados.

Para Ventura (2008), esse caráter dado à educação profissional que fica a mercê de programas de governo e de projetos de instituições diversas constata a falta de políticas públicas de Estado que garantam de fato, sua oferta e com a qualidade esperada.

O Proeja-FIC e o Pronatec encontram-se no âmbito dessas políticas de governo (criado no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff), com uma proposta voltada para a qualificação, principalmente de alunos trabalhadores jovens e adultos, pois, ainda que os decretos que os instituem declarem a relevância da educação básica na formação dos alunos dos programas, permite que instituições notadamente interessadas em formar para o mercado de trabalho, também desenvolvam a formação desses alunos trabalhadores e de acordo com as concepções que norteiam o trabalho que desenvolvem.

No entanto, para os intelectuais que buscam a expansão e qualidade da educação oferecida ao trabalhador, programas como o Proeja-FIC evidenciam que o mais

---

<sup>7</sup> “A expressão ‘itinerário formativo’, no nível macro, refere-se à estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou do modo de acesso à profissão” (RAMOS, 2009, s/p) grifos do autor.

Dramático é que, com[o] se vem reiterando, no passado e no presente, estas políticas atacam os efeitos precariamente, sem mover as causas ou determinações estruturais. Este tem sido o ‘ovo de serpente’ do governo Lula, [...] a continuidade das políticas de seu antecessor, ainda que mais universais e mais bem coordenadas (FRIGOTTO, 2008, p. 532).

Nesse sentido, no projeto desenvolvido pela parceria UFG/SME/IFG nas dez escolas da RME de Goiânia, há uma luta para que a educação básica destinada a esses educandos trabalhadores possa de fato contribuir para uma formação humana, com elementos que possibilite a criação de instrumentos de emancipação desses sujeitos para que sua formação possa proporcionar o entendimento do trabalho enquanto um princípio de constituição do homem, que os levem à compreensão de que o trabalho é muito mais do que a forma difundida pelo sistema capitalista de trabalho assalariado. Assim como a reivindicação de que tal projeto se constitua em política pública em favor do educando da EJA.

Outro aspecto acentuado em relação à EJA é a forma como ocorre sua oferta, que segundo Ventura (2008, p. 240), “na superficialidade se apresenta plural e diversa, mas que reelabora, sob um verniz do novo, as velhas propostas e ações derivadas de concepções que almejam a conciliação entre a filantropia e o direito”. Isto é, o descompromisso político com essa modalidade acabou gerando a sensação de que o trabalho com os jovens e adultos pode ser ofertado em qualquer lugar e desenvolvido por quem tenha boa vontade apenas. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996, ainda que de forma não satisfatória enfatizam a obrigatoriedade do Estado em relação à oferta de educação de qualidade para esse público.

## **1.2 - Contextualizando a EJA na Rede Municipal de Goiânia**

O histórico da EJA em Goiânia em função dos benefícios alcançados em prol da modalidade nos remete às lutas e reivindicações da educação da classe trabalhadora e das ações desenvolvidas pelos movimentos de educação popular, que surgiram em meados do século XX, em âmbito nacional e em Goiás e Goiânia, como o Centro Popular de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), entre outros, espaço em que foi gestada a experiência do Sistema Paulo Freire, autor base da Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. De acordo com Rodrigues (2000, p. 36), na década de 1960 o país vivia um

“clima de efervescência político-ideológica intensa na sociedade civil em torno das reformas de base. Em função da insatisfação de vários setores com as campanhas governamentais, que imprimiam uma visão utilitarista e caritativa à EJA”.

Ainda segundo Rodrigues (2000), nesse momento histórico discutiam-se as incoerências existentes entre o trabalho dos movimentos populares com a Educação de Adultos (EDA) e a educação básica nos sistemas de ensino, sendo que estes últimos atuavam numa perspectiva tradicional. Os movimentos de educação popular direcionados à EJA, enquanto elementos de conscientização dos trabalhadores, tal qual propunha Freire traziam em sua proposta de educação uma prática libertadora e emancipadora dos sujeitos.

Estes movimentos pautavam-se em princípios tais como: intencionalidade política com vistas à transformação social; valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, articulando-os aos saberes científicos; prática educativa que expresse o todo concreto; criticidade; dialogicidade; construção processual do currículo; educandos e educadores como sujeitos do processo; a pesquisa como parte prática pedagógica dos educadores; construção do conhecimento de maneira conjunta – professor/aluno, entre outros.

Foi partindo desses elementos e discussões, bem como das exigências de organismos internacionais que visavam à diminuição do analfabetismo, em âmbito nacional e da sensibilidade e compromissos dos gestores populares que assumiram as prefeituras pós abertura política que a RME de Goiânia, na década de 1990, buscando também melhorar o ensino público e diminuir o analfabetismo que assombrava sua realidade, implantou o Projeto AJA. Dessa forma,

O projeto se inicia em 1993, num período marcado pelos discursos governamentais de parceria com a sociedade civil e ênfase na concepção da EJA ligada às exigências de preparação para o mercado de trabalho, percebe-se que esta concepção [...] não nasce na última década, mas se constrói historicamente ao longo da definição das políticas educacionais brasileiras, influenciadas pelos diferentes contextos econômicos, sociais e políticos do país (MACHADO, 1997, p. 23).

O Projeto AJA, na realidade, dava continuidade a outro projeto denominado, “Intenção de Estudos”, que teve incentivo do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) no início da década de 1990, e tinha como objetivo descobrir, que tipo de escola e quais metodologias poderiam ser criadas para atender o público adolescente e que fosse capaz de ajudar na construção de sua identidade. Pois, de acordo

com Café (1996, p. 56),

[...] meninos e meninas de 11 a 14 anos de idade, quase sempre recém-chegados da zona rural [...] não conseguem se integrar com a maioria dos alunos, que têm entre 6 e 8 anos de idade e experiências diferentes. [...] No ensino regular noturno, vistos como alunos que querem apenas “brincar”, os adolescentes também não são aceitos pelos adultos.

Este Projeto “Intenção de Estudos”, da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) funcionava com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e do “Clube de Lojistas de Goiânia, uma vez que o montante de recursos era insuficiente para sua execução” (CAFÉ, 1996, p. 57), pois houve demora na liberação dos recursos federais que subsidiariam o projeto. A primeira fase do Projeto funcionava na FE/UFG com duas turmas e, posteriormente, na SME com quatro turmas e uma das preocupações do projeto era a questão geracional, já que os adolescentes não eram bem-aceitos pelas crianças no ensino regular e nem pelos adultos na EJA.

Em 1993, o Projeto foi encaminhado pela SME ao Conselho Estadual de Educação de Goiás com o nome de “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos”, conhecido pelo codinome de Projeto AJA. O projeto era organizado em seis módulos, correspondentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental: os módulos 1, 2 e 3 compõem a alfabetização, e os módulos 4, 5 e 6 à 2ª, 3ª e 4ª séries respectivamente. Cada um dos módulos era desenvolvido num trimestre, com carga horária de 180 horas para o educando, distribuídas em três horas-aula diárias, podendo o aluno avançar a qualquer época do ano, mas aquele que necessitasse de um tempo maior teria esse tempo, ou seja: “ainda que o desenvolvimento do Projeto preveja a avaliação trimestral, o avanço não se vincula a período igual e sim ao ritmo do aluno” (CAFÉ, 1996, p. 62). E ao final do trimestre os professores tinham uma parada de três dias para fazer as avaliações e estudos que contribuíssem com o desenvolvimento da prática educativa.

De acordo com Rodrigues (2000), os horários de funcionamento ocorriam em consonância com a necessidade dos trabalhadores, havendo turmas nos três períodos - matutino, vespertino e noturno -, com maior procura por parte dos educandos pelo ensino noturno. A equipe que compunha o projeto tinha a preocupação em desenvolver o trabalho pedagógico a partir da realidade dos educandos, para assim construir um conhecimento que lhes fosse significativo.

A adesão dos professores efetivos da rede ao projeto era feita por meio de entrevistas, e inicialmente participavam de um curso de formação continuada, que discutia os princípios e as metodologias a serem utilizados com os educandos. Além disso, exigia-se desses professores, que tivessem disponibilidade e interesse para fazer a formação continuada semanalmente, planejamento e a avaliação trimestral. Um aspecto central neste projeto era a formação continuada em serviço, desenvolvida semanalmente, na parceria com a UFG.

O Projeto AJA tinha como princípios a serem desenvolvidos com seus educandos 1) a construção da cidadania, concebido como igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural, compreendida como processo de construção social forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares, enquanto conquista do direito de igualdade em todos os aspectos socioculturais e econômicos; 2) a constituição identitária desses sujeitos, num processo de reconhecimento de suas construções históricas, no convívio social e na construção da sociedade em que vivem; 3) a aprendizagem enquanto construção conjunta de conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem, de conhecimentos sistematizados significativos e de elementos da linguagem baseada na perspectiva interacionista da linguagem, conceituada como processo de interação verbal, social e política (SME, 1993).

Com a aprovação da experiência por meio da Resolução nº 624 de 1993, esta foi ampliada para 26 turmas, em dez escolas, com previsão de dois anos de duração, mas com relatório apresentado ao Conselho Estadual de Educação em 1995, esse prazo foi expandido por mais dois anos, sendo reeditado até 2000, quando toda a EJA da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia assumiu os princípios do Projeto.

Em Goiânia, a gestão petista assume em clima de euforia a Prefeitura com o Professor Darci Accorsi, em janeiro de 1993. Na Secretaria Municipal de Educação, a primeira equipe a assumir é liderada pela Professora Mindé Badauy de Menezes, da Faculdade de Educação, que traz consigo um grupo de assessores [...]. É a primeira equipe, pois a gestão 93/96 na SME irá contar com três secretários que se sucedem [...] O discurso inicial [do] segundo secretário era o de manter o mesmo ritmo que já havia sido estabelecido nos dois anos anteriores, porém, o que se observa é que a retomada do trabalho na SME demorou cerca de três meses, sendo que nos cinco meses seguintes o secretário e sua equipe não conseguiu fazer avançar significativamente as metas iniciais da gestão (MACHADO, 1997, p. 78).

Quando o Projeto AJA foi implantado enquanto experiência, havia toda uma preparação que proporcionava um atendimento diferenciado ao público demandante, ou seja para ser professor na EJA passava-se por um processo de seleção e formação

continuada semanal, o que não mais ocorria no período pós 1997, pois não havia pessoal suficiente para dar conta do trabalho, na equipe responsável pelo processo de seleção e formação dos professores, assim como, pelo acompanhamento desse trabalho, que era feito pela pequena Equipe do Ensino Noturno, enquanto parte do então Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Seaja), criado em 1995. No período de 2001 a 2004 este Setor passou a denominar-se, Divisão de Educação Fundamental para Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-AJA), criada efetivamente em 2001.

Na gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), as dificuldades vivenciadas para se garantir a formação continuada a todos os professores do Projeto, no período de 1997-2000. Com o número restrito de pessoas no Seaja ainda na década de criação do Projeto AJA, apontam que nesse período já havia incoerências entre o que diziam os documentos e o que ocorria na prática. Segundo Rodrigues (2000, p. 74), “apesar [das] exigências constantes no projeto escrito, entretanto, no ‘Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA (maio-1999), os professores ali presentes apontaram para alguns problemas que vêm sendo enfrentado pelo não cumprimento ao que se prevê”. Fatores que certamente, já nesse período, influenciavam no atendimento ao aluno da EJA.

Para a assunção dos princípios do Projeto AJA, no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, a partir do ano de 1998, foram realizadas plenárias com professores e alunos, quando se optou por estender os princípios e a proposta metodológica do atendimento do Projeto AJA a toda a EJA da RME, de 1ª a 8ª séries. A adesão do projeto se devia ao fato de a grande maioria dos alunos matriculados na EJA em Goiânia, de 1ª a 4ª séries, encontrarem-se nas salas de aula do Projeto AJA, ou seja, a experiência havia se transformado em regra geral, e com a extensão desta, perpassando o ensino fundamental, passou a denominar-se EAJA.

Para a efetivação da proposta, a EAJA teve de se reorganizar: cada escola passou a contar com um coletivo de professores por escola no noturno, com carga horária de trabalho de 30 horas semanais, distribuídas igualmente entre as disciplinas com base paritária<sup>8</sup>, cumpridas em uma única unidade educativa; com a realização do trabalho coletivo e interdisciplinar; e para tal garantia-se no horário de trabalho um período de estudo individual e coletivo, e planejamento coletivo quinzenal para

---

<sup>8</sup> "Nessa forma de organização todas as áreas do conhecimento são contempladas com a mesma quantidade de horas-aula. Não existe relação de privilégio ou hierarquia entre os componentes curriculares sendo todas e cada uma delas entendidas como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando". (GOIÂNIA, 2013a, p. 13).

viabilizar o trabalho interdisciplinar.

Esta forma de organização com base paritária e momento de estudo em serviço demandava um número maior de profissionais compondo o coletivo da escola, o que inicialmente provocou resistências na administração vigente em implantar a proposta, a qual apesar de definida em 1999, somente foi viabilizada em 2000-2001.

Ainda que os princípios do Projeto AJA tenham sido expandidos por toda a RME de Goiânia, parte do processo que diferenciava o atendimento do Projeto se perdeu no percurso, em especial, porque na fase de implantação da EAJA a administração da SME e da Prefeitura de Goiânia, na gestão do PMDB (1997-2000), não apoiou efetivamente os anseios da Equipe do Seaja e dos professores da EJA para tal implantação, faltando inclusive as condições para a formação continuada dos professores, elemento básico para o conhecimento dos princípios, da metodologia e referenciais teóricos da proposta (RODRIGUES, 2000).

Nesse período, constituiu-se uma condição estrutural para que houvesse a formação em serviço, com estudos no horário de trabalho e planejamentos coletivos. Contudo, com a redução dos quadros do Seaja, além da falta de orientação direta por parte deste setor da SME responsável por esta modalidade, para que a gestão da escola pudesse desenvolver a formação na unidade escolar, a conquista deste momento de estudo foi ficando esvaziado.

E mesmo tendo sido feita a opção pelos princípios do Projeto AJA, efetivamente não havia direcionamento aos profissionais na formação, em serviço (no horário de trabalho), espaço de estudo este que é fundamental, quando a coordenação pedagógica e os apoios das Unidades Regionais de Educação (UREs) assumem seu papel de formadores junto aos professores e demais profissionais da escola. E a formação continuada dos profissionais da SME, a partir do ano de 1999 passou à responsabilidade do CEFPE, que não contava com profissionais suficientes, entre outros fatores, para atuar especificamente com a EAJA, em conformidade com a proposta político-pedagógica da modalidade, o que acabou redirecionando a proposta e o trabalho que estava sendo feito.

Outro elemento importante de se ressaltar é que nesse momento, o processo de formação do CEFPE passou a ser opcional, ou seja, não acontecia mais no horário de trabalho dos professores e sim no contraturno, perdendo-se o sentido original da proposta de formação em serviço dos profissionais da EAJA. Por outro lado, o momento de estudo e planejamento no horário de trabalho, passou a ser tomado por muitos

professores como momento livre ou de descanso da sala de aula.

Além deste aspecto, com a rotatividade dos profissionais e a contratação de novos quadros de professores, sem passarem por uma formação continuada inicial explicitando a proposta da modalidade e tão pouco a implementação da formação continuada em serviço, que garantisse o conhecimento da proposta da EAJA, bem como seu desenvolvimento pautado nos princípios que a norteiam, o trabalho foi se perdendo.

Fatores como os supracitados evidenciam a necessidade de políticas públicas de estado contínuas, para assegurar o bom funcionamento da educação<sup>9</sup> escolar e a continuidade das ações direcionadas para os jovens e adultos, garantindo-se que o trabalho possa ter continuidade, e não precise ser reformulado a cada troca de governo. Pois se verifica,

Que uma das mais significativas [dificuldades] decorre das descontinuidades das políticas públicas na esfera educacional. Essa elevada alternância associada à falta de uma política de estado para a educação contribui para que alguns dirigentes, ao assumirem os cargos, promovam sua própria política educacional ou a do grupo político-partidário ao qual pertencem (BRASIL, 2007, p. 14).

A falta de continuidade dos projetos para a educação causa descrença tanto nos educandos, quanto nos professores, pois muitos desses sujeitos, já conhecem essa realidade de falta de compromisso do poder público com a educação, principalmente em relação à EJA, que tem em seu histórico, experiências de diversos projetos e programas e a frequência na interrupção ou descontinuidade dos mesmos. Como salienta Santos (2007, p. 87),

[...] pode-se dizer que a descontinuidade das políticas públicas de formação de professores, [...] representa um retrocesso no desenvolvimento do sistema de ensino. A descontinuidade provoca interrupções de projetos e de programas [...] e impede o andamento das poucas conquistas.

Dessa forma, a ausência de formação continuada na EAJA, além de descaracterizar a proposta e organização da modalidade, com vistas a cumprir seus princípios (concepções de conhecimento, linguagem, aprendizagem e trabalho coletivo (GOIÂNIA, 2013a, p. 38)), eixos (identidade, cidadania, trabalho e cultura (GOIÂNIA, 2013a, p. 38)) e objetivos, pensados inicialmente para desenvolver um trabalho

---

<sup>9</sup> A educação em seu sentido ampliado, de acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, artigo 1º, “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

coletivo; interdisciplinar; currículo que considere a parte da realidade do educando, construído no processo, entre outros, nega ao professor e educando da EAJA a garantia de uma educação pautada nos princípios que norteiam a PPP. Pois é por meio de estudos durante o planejamento escolar e a formação continuada, que os professores se inteiram acerca dos fundamentos teórico-metodológicos voltados para a modalidade; e se não os conhecem como trabalhar de acordo com os mesmos. Essa questão será discutida ao longo deste trabalho, que busca compreender a prática pedagógica em relação aos documentos que norteiam a EAJA.

Para o segundo segmento do ensino fundamental, que corresponde de 5ª a 8ª séries, com base curricular paritária, há a organização seriada com quatro ou mais turmas e a organização alternativa (nesta são atendidos alunos de 5ª e 6ª, 7ª e 8ª séries, compondo salas multisseriadas), com coletivos de professores que atendem por área de conhecimento. De acordo com a PPP da EAJA, o segundo segmento conta com 200 dias letivos e 800 horas, assim distribuídas: 700 horas presenciais em horário letivo, dentro ou fora da escola, com a presença do professor e educando e 100 horas complementares por meio de trabalhos desenvolvidos, fora do horário letivo, e todos os componentes curriculares têm a mesma carga horária.

Parte-se do princípio de que o aluno da EAJA e do Proeja-FIC/Pronatec é o trabalhador e que em função inclusive, dessa condição que o caracteriza foi excluído do ensino dito regular e, portanto, o professor que exerce sua prática junto a esses sujeitos precisa ter clareza que esse é um público específico, com necessidades e demandas específicas, ainda que entendamos a educação como elemento de humanização em que o sujeito possa ter a “capacidade de realizar o próprio dever e de compreender seus semelhantes, respeitando todo princípio, toda opinião” (GRAMSCI, 2001a, p. 99). Assim, é preciso que a formação do aluno trabalhador parta de aspectos de sua realidade para efetivar o processo educativo.

### **1.3 - A estrutura organizacional da EAJA e a implementação do Programa Proeja-FIC na SME de Goiânia**

Com a implantação da EAJA e, a partir de 2001, a criação do Projeto AJA Expansão, para atingir com a parceria com movimentos sociais e a sociedade civil, a jovens e adultos analfabetos, a forma de atendimento da EAJA na SME de Goiânia passou a contemplar várias formas de organizações para alcançar o público da EJA e

garantir o acesso à modalidade.

No âmbito da alfabetização, que oportuniza acesso aos estudos para jovens e adultos que ainda não foram alfabetizados e não têm procurado a escola, há o *Programa AJA-Expansão*, cujo funcionamento no período de 2001 a 2003 era totalmente financiado com recursos da RME, mas a partir de 2003 passou a contar com a parceria do Programa Brasil Alfabetizado (do governo federal), passando a denominar-se Programa AJA-Expansão/Brasil Alfabetizado, contando com apoio no pagamento dos educadores populares, sem vínculo empregatício com a SME, que tenham no mínimo o ensino médio. A partir de 2004, paulatinamente o apoio na aquisição/reprodução de materiais didáticos/paradidáticos, no pagamento dos coordenadores do Programa (a cada dez turmas) e ainda a formação continuada inicial tanto dos professores, como dos coordenadores.

O AJA-Expansão trata-se de um Programa que a RME desenvolve em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado e parceiros da Sociedade Civil e também em locais alternativos. A carga horária semanal do curso é de 10 horas com os alunos, sendo duas horas e meia diárias de segunda a quinta-feira, sendo garantido o momento de formação continuada semanal aos professores de formação em serviço com duas horas de formação para o educador, que ocorre às sextas-feiras no CEFPE. Nessa organização do Programa AJA Expansão/Brasil Alfabetizado são atendidas trinta e quatro turmas<sup>10</sup>.

A SME de Goiânia tem ainda formas alternativas de estrutura organizacional das turmas para o atendimento aos educandos da EAJA, que de acordo com sua Proposta Político-Pedagógica (PPP) são: o Projeto AJA-Extensão; 1ª a 4ª séries em escolas no noturno ou em extensões (locais e horários alternativos); 5ª a 8ª séries com base curricular paritária com quatro ou mais turmas, organização alternativa (que “[...] visa assegurar o direito de continuidade à escolarização àqueles que se encontram nas regiões cuja demanda não é suficiente à abertura de turmas para o atendimento já estruturado na EAJA de 5ª à 8ª série” (GOIÂNIA, 2013a, p. 50)) e o Proeja-FIC (2010-2012) e Proeja-FIC/Pronatec (a partir de 2013).

De 1ª à 4ª séries, primeiro segmento do ensino fundamental, o atendimento ocorre em escolas com turmas seriadas ou por meio da organização alternativa, com turmas multisseriadas – de 1ª e 2ª; 3ª e 4ª ou de 1ª a 4ª séries–, e ainda em extensões das

---

<sup>10</sup> Dados disponibilizados pela SME de Goiânia, por meio da DEF-AJA. Os dados são referentes ao ano letivo de 2014.

escolas, funcionando em locais alternativos, com turmas multisseriadas, viabilizando o acesso e a continuidade ao processo de escolarização aos jovens, adultos e idosos. A prática educativa desse atendimento é feita em duzentos dias letivos, com três horas diárias de aulas, com possibilidade de avanço, classificação e reclassificação a cada trimestre, por meio de avaliação descritiva. A Rede contava, em 2014, com cento e quarenta e oito turmas nessa forma de organização, sendo que trinta e quatro delas são destinadas às Extensões.

Para o segundo segmento do ensino fundamental, que corresponde de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, com base curricular paritária, há a organização seriada com quatro ou mais turmas e a organização alternativa (nesta são atendidos alunos de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, compondo salas multisseriadas), com coletivos de professores que atendem por área de conhecimento. De acordo com a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da EAJA, o segundo segmento conta com 200 dias letivos e 800 horas, assim distribuídas: 700 horas presenciais em horário letivo, dentro ou fora da escola, com a presença do professor e educando e 100 horas complementares por meio de trabalhos desenvolvidos, fora do horário letivo, e todos os componentes curriculares têm a mesma carga horária.

Outra forma de organização do atendimento da modalidade é o Proeja-FIC/Pronatec, que ocorre em dez escolas da RME Goiânia, com trinta e nove<sup>11</sup> turmas, desde o ano de 2013, e cujo atendimento a esta forma de organização acontecia desde o ano de 2010-2012, em uma única escola da rede, denominado nesse período de Proeja-FIC. Foi somente a partir de 2012, que se tornou possível a expansão da experiência para as dez escolas da RME, ainda que tenha sido necessário a utilização dos recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec<sup>12</sup>.

O Proeja-FIC/Pronatec, experiência realizada no período de 2013-2015, garante formação continuada em serviço, sendo: na UFG - com encontro de formação continuada inicial para todos os profissionais (da SME e os contratados pelo IFG), e a formação quinzenal dos formadores e a partir de 2014, incluiu-se mais os coordenadores pedagógicos, os apoios das UREs e os professores pesquisadores da pesquisa Obeduc; na escola - prevista no calendário escolar (quinzenal com todos), bem como a formação semanal em pequenos grupos.

---

<sup>11</sup> Dados referentes ao ano letivo de 2014.

<sup>12</sup> Lei federal nº 12.513 de Outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, que se traduz num sistema público de financiamento para a expansão e oferta da educação profissional. Que tanto pode ser ofertado no ensino médio, técnico e de qualificação profissional, quanto em cursos mais rápidos, com vistas às demandas do mercado de trabalho. O Pronatec atua também junto às instituições privadas como o sistema S, mediante convênio ou contrato.

A preocupação com a formação dos alunos trabalhadores da EJA, vinculada ao mundo do trabalho, é de longa data, haja vista que um dos eixos da PPP da EAJA se refere ao trabalho. Contudo, a concretização desta defesa tem cuidados que se fazem necessários tomar, pois não se pode perder de vista que formar os trabalhadores profissionalmente de forma a atender as necessidades do mercado de trabalho, inclusive em relação à instrumentalização desses sujeitos para as novas tecnologias inovadas permanentemente por esse mercado gera um corpo de trabalhadores aptos e em espera para atender o mercado. O que ocorre quando não há a preocupação de uma formação omnilateral dos educandos trabalhadores.

Este foco da EJA vinculada ao mundo do trabalho já é uma preocupação da SME que contém em sua PPP da EAJA, desde 2001, o eixo trabalho. Foi, portanto, a vinculação entre a educação básica e o mundo do trabalho pela via da educação profissional, que mobilizou a SME na construção coletiva com o IFG e a UFG do Projeto encaminhado ao governo federal para a implantação do Proeja-FIC na Rede Municipal de Educação de Goiânia, o qual contou com um trabalho piloto realizado em uma escola no período de 2010 a 2012, com o Curso de Auxiliar de Cozinha, que permaneceu na expansão da experiência.

A avaliação positiva da experiência piloto apontou para a continuidade e expansão da mesma, o que levou à elaboração do Projeto encaminhado ao governo federal para desenvolvimento do Programa em dez escolas, sendo que cada uma poderia ofertar até cinco turmas, no período noturno, com cursos em áreas pelas quais os sujeitos envolvidos mostraram interesse.

Para a ampliação da experiência, em outubro de 2012, foi realizada uma pesquisa na comunidade, por meio de questionário aplicado, para saber o que lhe era interessante em relação a uma formação profissional inicial. Dessa escuta à comunidade foi feita a opção pelos seguintes eixos-cursos: Informação e comunicação (Operador de computador), Controle e processos industriais (Eletricista industrial), Produção cultural e designer (Modelista), Hospitalidade e lazer (Auxiliar de cozinha), Infraestrutura (Mestre de obras).

Contudo, em meio à elaboração, envio e aprovação do projeto, o governo federal alterou a proposta de apoio e financiamento ao Proeja-FIC, criando em seu lugar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A opção foi dar continuidade à implementação do Projeto, sob os princípios do Proeja-FIC, utilizando os recursos do Pronatec. Como salienta o Documento "Orientações

preliminares para o Proeja-FIC/Pronatec - 2013", entregue e trabalhado na formação inicial dos profissionais que atuariam nas escolas da SME e contratados pelo IFG para o desenvolvimento da experiência:

A construção de uma proposta integrada da educação básica com o Pronatec vem ocupar o espaço esvaziado na política do Proeja-FIC do Governo Federal. A proposta pedagógica defendida pelas instituições parceiras, que está em consonância com o documento base do Proeja-FIC/MEC, pauta-se na formação integrada, por compreender a sua importância para o fortalecimento do exercício da cidadania dos educandos trabalhadores. A mesma tenta romper com a lógica da fragmentação do currículo e superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, oportunizando aos educandos compreender as contradições presentes na relação sociedade, escola e mundo do trabalho (GOIÂNIA, 2013b, p. 01).

Com perspectiva de dois anos e meio de duração (2013-2015), os cursos do Proeja-FIC/Pronatec na SME de Goiânia visam garantir ao educando do segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) da EAJA a educação básica integrada à educação profissional com vistas à elevação de escolaridade desses alunos, assim como, de uma formação integral dos mesmos, que de acordo com Ciavatta (2010, p, 85), “[...] trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

A organização dos cursos previa a formação básica integrada à formação profissional por dois anos, com cursos profissionalizantes que perpassavam os anos de 2013 e 2014, e em 2015 seria oferecida apenas a educação básica para conclusão do ensino fundamental. No ano de 2014, a oferta dos eixos continuou a mesma, mas houve acréscimo de alguns cursos (Montador e reparador de computador; Desenhista; Painéis e elétricos), e como parte das disciplinas que contribuem com a formação profissional é ministrada a disciplina relações humanas no trabalho e responsabilidade ambiental. As aulas acontecem de segunda a sexta-feira, com três horas e trinta minutos (03h30min) de duração, com dez (10) minutos de intervalo, como ocorre na EAJA.

Segundo o documento "Orientações preliminares para o Proeja-FIC/Pronatec - 2013", a carga horária do Programa é de 1700 horas, sendo 1400 para a formação básica (ensino fundamental) e 300 horas para a formação profissional. Contudo, a média dos cursos prevista nos editais do IFG (nº 35/2013 - 05/2013 e 077/2014) de 2013 e 2014 era de 370 horas, como ilustra o quadro abaixo. Vale destacar, que no ano de 2014 a educação profissional só ocorreu durante o segundo semestre do ano letivo.

Quadro 1: Cursos e Carga horária da Educação Profissional do Proeja-FIC/Pronatec

Eixo	Curso	CH 2013	CH 2014	CH total
Informação e comunicação	Operador de computador	160	190	350
Controle e processos industriais	Eletricista industrial	180	160	340
Produção cultural e designer	Modelista	210	160	370
Hospitalidade e lazer	Auxiliar de cozinha	200	160	360
Infraestrutura	Mestre de obras	120	300	420

Fonte: Dados obtidos por meio dos editais (nº 35/2013 - 05/2013 e 077/2014) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) referente aos anos de 2013 e 2014.

O Proeja-FIC na RME de Goiânia foi desenvolvido com recursos do Pronatec que é uma política de governo que visa à qualificação profissional do aluno trabalhador, no ensino fundamental. E ainda que fossem utilizados os recursos do Pronatec para implementação do Proeja-FIC na RME de Goiânia ele tem se pautado em todos os princípios do Proeja-FIC, não seguindo as orientações de aligeiramento, de formação mercadológica, mas sim, de forma integrada, de tal modo que possa representar uma possibilidade de romper com a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual, e proporcionar aos professores responsáveis pela experiência a possibilidade de trabalhar numa perspectiva interdisciplinar e formação integral dos sujeitos, como consta no Edital do IFG nº 077/2014 de julho de 2014, é fundamental que se garanta que haja também:

[...] planos de curso e de aulas (individuais e de regências compartilhadas), em conformidade com a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos-EAJA da SME, com o Projeto Político-Pedagógico da escola, os Projetos de Curso e o(s) eixo(s) temático(s) definidos em cada unidade escolar, adequados às necessidades específicas do currículo integrado, metodologias, conteúdos e avaliação e ao público da educação de jovens e adultos – EJA, beneficiários da Bolsa-Formação. [...] materiais didáticos, adequando os conteúdos, mídias, linguagem e bibliografia às necessidades/nível e aprendizagem dos educandos da modalidade de EJA atendida pelo Programa. [...] Propiciar espaço de acolhimento e debate com os educandos, tais como seminários plenárias de discussão e avaliação dos cursos, dentre eles os Diálogos Proeja. Avaliar a aprendizagem dos educandos, numa perspectiva diagnóstica, processual, contínua e formativa.

Com uma oferta educativa sem a perspectiva mencionada, fica a indagação quanto ao que políticas como a do Pronatec representam para o histórico da EJA, que ao longo de sua história tem por meio da luta dos diferentes segmentos da sociedade (movimentos sociais, educadores, educandos) conseguido se consolidar enquanto um direito à educação de qualidade. De acordo com Paiva (2006, p. 28), “historicamente, nem sempre o direito à educação esteve resguardado, nem tem sido automática a assunção do direito à educação como dever de oferta pelo Estado”.

Nesse sentido, Ramos (2010b, p. 75) questiona “quais as implicações políticas de, mantida a função reparadora da EJA, se incorporar a profissionalização nessa modalidade?” Para a autora, corre-se o risco da EJA voltar a ter um caráter compensatório e de substituir-se a educação básica na modalidade por uma profissionalizante.

Compreendemos que na educação para o jovem e adulto trabalhador, conforme afirma Ramos (2010b, p. 76) “não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela – subjetivo e alienável – à instrumentalização da formação para o trabalho com um sentido economicista”. Por isso o Programa implementado na SME de Goiânia guarda os princípios do Proeja-FIC, ainda que utilize dos recursos do Pronatec.

A formação continuada dos professores que atuam no Programa em questão, tem no âmbito da SME como referencial e princípios a educação popular dos anos 1960, quais sejam: intencionalidade política, valorização dos conhecimentos populares e técnico-científicos, prática educativa baseada na totalidade, consciência crítica, dialogicidade, ação cultural, os quais foram retomados pela experiência pedagógica vivenciada na década de 1990, por meio do Projeto “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, conhecido como Projeto AJA, cujos princípios desta Experiência foram estendidos no ano 2000 para toda EAJA, de 1ª a 8ª séries, nomenclatura utilizada na modalidade de EJA neste município. Sendo os mesmos princípios que orientam o programa que nos propomos a analisar, orientado pela PPP da EAJA.

Dessa maneira, a cada duas semanas, o trabalho com os educandos é suspenso por um dia para a efetuação do planejamento coletivo e formação continuada dos professores. O esforço em oferecer uma educação de qualidade aos educandos

trabalhadores do Proeja-FIC/Pronatec ocorre em função de acreditar-se que o ideal seria, de fato, um ensino integrado, uma escola única para todos, mas que diante de programas como o Pronatec que acabam caminhando em sentido contrário àquilo que se pensa e busca para o aluno da EJA, procuram-se estratégias para conciliar os diversos interesses ligados ao processo educativo e tentar uma formação integral dos sujeitos.

As formas de organização<sup>13</sup> do atendimento para a educação da modalidade, com trabalhos em parceria com a educação popular, instituições de ensino superior, da sociedade civil e movimentos sociais, mostra-se como parte das exigências tanto da Constituição Brasileira de 1988, quanto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propõe,

[...] articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo o de planejamento, finanças, trabalho, comunicação e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1990, p. 06).

Observa-se que a EAJA em Goiânia faz parte do contexto em que a educação é uma exigência de organismos internacionais para melhorar a qualidade de vida no Brasil. Assim como atende à demanda de movimentos sociais (como o Fórum Goiano de EJA) e dos educadores/estudiosos da EJA por uma educação de qualidade para a modalidade, em que o trabalho fosse abordado, enquanto um princípio educativo, que de acordo com Ramos (2011, p. 776) “implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana”, bem como, garante a integração entre a educação profissional e a educação básica.

Em relação à concepção de qualificação profissional abordada nesta pesquisa, esta não se configura como a inscrita na política de formação inicial e continuada do Pronatec. Mas trabalha com a compreensão compartilhada por Ramos e Ciavatta (2011), de que uma educação a qual se integre o trabalho, ou ainda, uma educação integral (trabalho, ciência e cultura) não precisa necessariamente ser profissionalizante. Contudo, ainda em acordo com as autoras, no Brasil essa necessidade decorre em especial no ensino médio, em função de,

---

<sup>13</sup> De acordo com Gomes (2006, p. 35), toda esta diversidade de atendimento é regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME), que aprovou a Proposta Político-Pedagógica da EAJA de Goiânia em sessão plenária realizada em 22 de junho de 2005, conforme Portaria n° 161/04 e Resolução n° 140/2005.

[...] por, pelo menos, duas razões. A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica. A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas.

Assim como o fato de compreender-se que, “[...] se ignorássemos as mediações históricas de nossa sociedade, talvez afirmaríamos que o ensino, [...] como etapa da educação básica, não deveria ser profissionalizante, posto que não enxergaríamos as razões que sustentam de sua pertinência” (RAMOS, 2010b, p. 75), mas diante da realidade de que o aluno da EAJA já está inserido no mercado de trabalho, faz-se necessário uma formação que contemple esta condição, mas que não se restrinja às demandas do mercado. Partindo dessa concepção, a RME de Goiânia tem tentado desenvolver um trabalho que visa à atuação numa perspectiva de formação omnilateral dos sujeitos que integram o Programa. Em que a formação técnica para a qualificação profissional ocorra juntamente com a aquisição dos conhecimentos científicos, dos saberes sistematizados pela escola e os saberes experienciais dos sujeitos da modalidade. Inclusive, como propõe o próprio Documento Base do Programa e a Proposta Político-Pedagógica da EAJA da RME de Goiânia, que norteia o trabalho desenvolvido nas escolas que acolheram o Proeja-FIC/Pronatec.

Vale destacar, que nesse processo, o IFG atua com a contratação e acompanhamento do trabalho dos professores da formação profissional e dos outros encarregados pelo trabalho - orientador/formador e supervisor -; a equipe da SME composta por integrantes da DEF-AJA e os docentes, diretores e coordenadores da educação básica que atuam nas dez escolas na formação geral dos educandos da EJA, e a FE-UFG que acompanha o trabalho como um todo e se responsabiliza pela formação continuada dos profissionais que atuam no Proeja-FIC/Pronatec.

Portanto, nessa conjuntura o Proeja-FIC/Pronatec se constitui como um programa que visa levar e manter na escola sujeitos que por diversas razões não concluíram ou mesmo iniciaram a escolaridade básica em idade dita regular. E compreende-se a relevância dessa educação, em especial quando seja de forma integrada com o mundo do trabalho, proporcionando ao educando da EJA uma forma de se qualificar para o trabalho, já que a maioria deles atua no mundo do trabalho, sem a qualificação muitas vezes exigida, e esses trabalhadores acabam em postos de trabalho precários, em situação de informalidade e baixíssima remuneração. Ainda que a

qualificação não garante a não precarização.

Evidente que uma formação profissional ou qualificação inicial, como é o caso do Proeja-FIC/Pronatec, assim como a conclusão do ensino médio ou mesmo de uma graduação, não são garantias no campo econômico e, sobretudo, no mercado de trabalho no qual, segundo Frigotto (2008, p. 527), há uma contradição em relação à demanda por trabalhadores qualificados, pois apesar do discurso de que faltam profissionais preparados para ocupar certas vagas de emprego, “[...] milhares de jovens, exatamente os mais qualificados, saem do Brasil anualmente em busca de melhor remuneração ganhando lá fora mais, fazendo o trabalho simples, do que aqui se oferece ao trabalho complexo”. Nessa relação, há ainda fatores como os expostos por Guimarães (2014, s/p),

[...] nem sempre os sistemas de classificação que norteiam o acesso e a permanência nos postos de trabalho estão fundados em critérios baseados em características de tipo aquisitivo, como o grau de escolarização ou a experiência profissional. Não raro, eles refletem o peso de características que os sociólogos denominam ‘adscritas’ (como o sexo biológico ou a cor da pele), as quais também fundamentam formas de classificação social com efeitos de inclusão ou de exclusão.

Reiteramos, portanto, a relevância de uma formação profissional que possa orientar e encaminhar o trabalhador a postos de trabalho. Contudo, é essencial que o mesmo tenha uma formação que não apenas o instrumentalize, mas que lhe ofereça oportunidades de emancipar-se. Ou ainda, que o coloque em condições de poder concorrer igualitariamente por funções ou postos de trabalho que lhes interesse, pois, nas palavras de Ramos (2010b, p. 75), “o fato, [...] é que, de forma singular para a classe trabalhadora, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização<sup>14</sup> de jovens como uma necessidade”. Em outras palavras, é perceber que as condições materiais do ensino nesse país, sobretudo aquele destinado aos trabalhadores, sempre foram voltadas para a instrumentalização do trabalhador.

Isso explica, inclusive, a separação existente entre a educação geral e a profissional, sendo que a segunda pode ter um caráter instrumentalizador para o educando da classe trabalhadora, os quais muitas vezes ocupam postos de trabalho menos valorizados social e economicamente, enquanto que o aluno da classe dominante recebe a formação propedêutica. De acordo com Ramos e Ciavatta (2011, p. 29):

---

<sup>14</sup> O termo profissionalização a que se refere o texto é no sentido de uma formação que possa “proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas” (RAMOS, 2010, p. 78).

Esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação.

Vale destacar que o Proeja-FIC/Pronatec de Goiânia tem, entre seus objetivos, a busca pela superação da dicotomia existente entre a educação básica e a educação profissional, ainda que o Programa utilize os recursos do Pronatec, que não tem uma política de formação integral e tampouco valoriza a questão da formação básica no sistema regular de ensino, pois incentiva a “ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem” (BRASIL, 2011, art. 4º).

Como o objetivo é a formação profissional com ênfase na tecnologia, o Proeja-FIC/Pronatec visa um desenvolvimento em acordo com a concepção de trabalho da RME de Goiânia, de formação emancipatória de seus educandos. Em que haja a compreensão por parte de todos os envolvidos nesse processo, de que a história desses trabalhadores não se encontra pronta, acabada, mas que é suscetível de mudança, portando cheia de possibilidades.

Por conseguinte, o Proeja-FIC/Pronatec se constitui como mais uma alternativa para o aluno do segundo segmento da EAJA que, em sua maioria, são trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação profissional, ou ainda sujeitos com necessidades de se inserir no mercado de trabalho que por não terem formação, aceitam postos de trabalho que os mantêm a margem dessa sociedade classista. Ainda que o fato dos mesmos terem uma formação com qualificação inicial, ou mesmo técnica, não seja garantia de empregabilidade, pois de acordo com Ramos e Ciavatta (2011, p. 31), em nenhum momento no Brasil o ensino profissionalizante, ou mesmo o ensino médio “[...] estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade”.

Outro elemento ressaltado por Ramos e Ciavatta (2011) é a não superação dessa concepção de ensino ofertado aos trabalhadores, o que nos impulsiona a continuar em busca de um paradigma educativo que valorize o aluno na sua humanidade, englobando os aspectos laborais, culturais e técnico-científicos em acordo com as necessidades dos sujeitos.

Assim, é no sentido de proporcionar uma formação integral e em que a educação básica seja integrada à formação profissional, num movimento que possibilite o avanço histórico desse aluno trabalhador da RME de Goiânia que se pensa o Programa em questão. Pois o ideal de uma educação que possibilite aos sujeitos meios de obter uma formação integral, em que a conscientização seja parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, permanece na luta de educadores que buscam maneiras de tornar esse anseio em realidade.

Acreditando que à medida que o trabalhador vai percebendo a situação de exploração em que se encontra dentro do sistema, quando toma consciência dessa realidade começa a recusar tal situação (ALVES, 2001). Ou ainda, nas palavras de Ramos e Ciavatta (2011, p. 31) que salientam que,

O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica<sup>15</sup> e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Neste sentido, ressalta-se que a concepção da PPP da EAJA acerca de seus sujeitos está vinculada a “pensar a totalidade desses educandos e educadores envolvidos no processo educativo dessa modalidade e, ao mesmo tempo, a estabelecer as diferenças e pontos comuns entre eles” (GOIÂNIA, 2013a, p.17), assim como, ter sempre presente a ideia que,

[...] a educação na EAJA é compreendida como um processo dialético e dialógico de formação humana, que abrange todos os aspectos da sua existência: o cognitivo, o político-cultural, o sócio-econômico e o afetivo; desenvolvidos na interação entre os diferentes sujeitos que compõem a escola (GOIÂNIA, 2013a, p. 17).

Em relação à proposta de formação integral dos sujeitos do Projeja-FIC/Pronatec, de acordo com o Documento Base do Programa esta perpassa,

[...] maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos e capacidade de tomar decisões (BRASIL, 2007, p. 28).

Observa-se, portanto, que as concepções do Programa da forma que está proposto o projeto em Goiânia são coerentes com as concepções que norteiam o

---

<sup>15</sup> Para maior aprofundamento do termo politécnica, visitar Saviani (2007). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

trabalho da EAJA na RME: que partem, entre outras, da concepção freireana de educação que preza pelo respeito aos saberes dos educandos e a consciência de que o ato de ensinar não é uma transferência, mas uma (re)construção de conhecimentos significativos que possibilita novas aprendizagens, que compreende que a formação do público da EAJA não esteja associada a necessidades imediatas, ou seja, à formação com vistas apenas ao mercado de trabalho, mas uma formação que dê instrumentos ao aluno para que ele possa atuar conscientemente no mundo.

No entanto, sabe-se que o pensado em ambas as propostas, não pode ser dado como algo efetuado na realidade do ensino, como salientam Ramos e Ciavatta (2011, p. 34), “ainda que conceptualmente a política caminhe no sentido do ensino [...] integrado, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção”. Contudo, salienta-se que na SME de Goiânia a partir do ano 2010, o Proeja-FIC vem acontecendo com vistas a um processo de ensino e aprendizagem que respeite e valorize as especificidades do aluno da modalidade.

Portanto, o Proeja-FIC/Pronatec na SME tem em sua base a perspectiva de desenvolver-se de acordo com o trabalho já efetuado na EAJA, que desde o início da década de 1990 propõe formação continuada dos professores no horário de trabalho, com ênfase para a ação educativa baseada na reflexão-ação-reflexão. Apesar de que, no período de 1997-2009 esta formação passou a ser opcional ao professor e só a partir de 2013 está garantida no calendário escolar como parte obrigatória das atividades de trabalho do professor (GOIÂNIA, 2013a).

## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E SUA ESPECIFICIDADE NA EJA NA SME DE GOIÂNIA**

O presente capítulo analisa as circunstâncias do trabalho docente na EJA, revisita concepções de formação continuada dos professores, abordando-as ora como um avanço para o trabalho docente, mas que também pode ser entendida como um elemento de desvalorização desse trabalhador (OLIVEIRA, 2004).

Ele traz ainda uma reflexão de como a EJA se caracterizou ao longo dos anos enquanto educação compensatória, justificando-se dessa forma, o olhar para a formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo com alunos trabalhadores. Aborda também a relevância da formação continuada num contexto de valorização dos sujeitos da EJA, bem como as políticas voltadas ao processo formativo dos professores da modalidade na RME de Goiânia.

Dessa forma, tenta-se delinear o contexto da formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec a partir de elementos de âmbito nacional, com vistas a trazer elementos que favoreçam analisar de que maneira a formação efetivada no Programa contribuiu com o docente e sua prática.

#### **2.1 - Analisando as condições do trabalho docente na EJA**

O trabalho docente não é algo que possa ser feito individualmente e para que aconteça sempre se depende do outro, seja do aluno, do coletivo de docentes ou das condições estruturais que circunscrevem a prática educativa, ou seja, a atividade docente “é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão”

(SILVA, 2009, p. 26). Tais como os imprevistos diários que ocorrem dentro da escola, como pode ser visto no relato de um dos professores da escola campo II, num episódio ocorrido durante uma aula compartilhada com as turmas de Montador e Reparador de Computador I e II, no fragmento seguinte.

[...] numa aula inicial tivemos um sério problema com o aparelho de “Data-Show” e a configuração de um dos computadores a ser usado, o que até poderia ser uma ironia do destino, a se tratar de tal tema, entretanto, ao se resolver este, houve outro problema com a conexão da caixa de som etc, etc... Coisinhas assim que comeram mais de meia hora da aula e possivelmente engoliram parte da programação daquele dia, quiçá até o ânimo que se esperava (Professor C, entrevista, 12/11/2014, p. 4).

Num esforço de tentar compreender as particularidades do trabalho docente, recorreremos a autores (FREIRE, 2011; SCHWARTZ, 2011), que contribuem com uma análise que possibilita compreender o trabalho do professor, não apenas como algo ideal, ou de acordo com os preceitos, mas do próprio exercício docente, do trabalho que os professores conseguem fazer em suas práticas.

Dessa forma, entre o pensado e o possível não se pode desconsiderar os diversos aspectos que têm influência sobre o trabalho do professor. As próprias condições socioeconômicas e culturais em que o professor é formado, e ainda, nas quais ele atuará enquanto profissional, são elementos que senão determinantes no processo educativo, têm forte influência sobre ele, e mais, sobre o próprio andamento da realidade escolar.

Não obstante, Nosella (2012, p. 04) chama a atenção para uma expressão difundida por Gramsci: o "otimismo da vontade e pessimismo da razão", pois, segundo Nosella, “a dúvida metódica da razão não mata o engajamento da vontade de alterar as relações sociais tendo a escola como um instrumento social fundamental para a emancipação humana”. Evidenciando, portanto, o quão importante é o papel do professor num contexto de luta pela emancipação dos sujeitos.

A concepção freireana de educação também chama à reflexão acerca do papel do professor no processo de ensino aprendizagem, Freire (2011), alerta para as responsabilidades que entremeiam a docência. É nesse sentido, que buscaremos entender e problematizar o trabalho docente, entre as responsabilidades que são atribuídas ao professor e o que é possível que ele faça dentro de um contexto de formação e atuação.

Para autores como Freire (2011), a ética em relação à condição do educando

enquanto sujeito é uma dessas responsabilidades do professor, pois é por meio desse respeito ao outro, ao educando, que será possível refletir criticamente sobre a própria prática e entender a necessidade do diálogo na relação da aprendizagem, visto que, somente dessa forma a educação será capaz de formar sujeitos autônomos.

[...] a ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles [...] na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos (FREIRE, 2011, p. 17).

Numa concepção de educação emancipadora a relação dialógica entre professor e educando pode contribuir para o educando descobrir-se parte do processo de ensino aprendizagem, pois, de acordo com Amigues (2004, p. 47), “é pelo engajamento dialógico dos alunos que [...] estes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar”. Portanto, o professor na sua prática precisa considerar e respeitar os saberes prévios dos educandos e ter consciência de que o ato de ensinar não é uma transferência de saberes, mas uma troca de conhecimentos que possibilita novas aprendizagens – é um fazer juntos.

Logo, o professor precisa compreender que o educando da EJA traz consigo os conhecimentos adquiridos na sua vivência. Saberes que precisam ser diagnosticados, para que no trabalho pedagógico, desde a seleção do quê e como ensinar, para que o professor possibilite o entrecruzamento dos saberes cotidianos (na expressão vygotskyana), saberes de experiência feita (sob a perspectiva freireana) com os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade.

Vale destacar que são os saberes cotidianos que dão sentido e significados aos saberes técnico-científicos e estes por sua vez possibilitam a verticalização, a apreensão dos porquês, para quês e como os saberes são sociohistoricamente produzidos.

Por outro lado, compreende-se que a prática pedagógica não é uma “ilha” dentro dos processos educativos. Segundo Gramsci (1982, p. 132), para que uma escola possa oferecer uma educação emancipatória, não se trata apenas de “esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão”. Portanto, diversos

elementos dentro e fora da escola contribuem para que o ensino dispensado aos educandos da EJA tenha caráter emancipatório ou não.

Nesse sentido, Tardif (2008) busca a compreensão de como todos os elementos que constituem esse trabalho impactam na prática pedagógica. Segundo esse autor é “a pedagogia, enquanto tecnologia interativa que se concretiza através da reflexão e da ação no processo ensino aprendizagem, corresponde a uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo” (p. 128). O autor faz uma analogia do trabalho desenvolvido pelo professor, com o trabalho feito numa indústria com vistas a clarear sobre a complexidade do primeiro.

O trabalho docente envolve o fator humano, o indivíduo com todas suas especificidades e complexidades, e nesse sentido,

[...] o fato de se trabalhar sobre e com outros seres humanos provoca sulcos profundos no sujeito que realiza a tarefa, exigindo elevado investimento de sua pessoa. Tal característica não é apanágio da docência, mas algo comum a diversas ocupações em que é necessário um maior contato entre o trabalhador e o usuário, [...] no caso específico do ensino, o professor e sua pessoa, então, se constituem em elementos que concorrem decisivamente para o bom desenvolvimento do trabalho (ALVES, 2009, p. 66).

Portanto, não tem como definir um objetivo apenas e esperar que o docente o cumpra. A docência é muito mais que isso, em todos os níveis e modalidades exige muito mais do profissional e os resultados não dependem apenas do seu desempenho, mas também de diversos fatores que permeiam as relações de trabalho, inclusive no momento de sua concretização. E ainda, que em última instância seja algo determinado por interesses sociais e políticos, não é uma ação neutra e sozinha não transforma a realidade, mas pode, contraditoriamente, contribuir para sua transformação.

O trabalho pedagógico é desenvolvido para um grupo que de certa forma, tem um objetivo em comum, a interação com o processo ensino aprendizagem. No entanto, ainda que a busca pela aprendizagem contemple grupos, a prática pedagógica não pode ser pensada apenas para o coletivo, mas para cada indivíduo do grupo, dentro de suas necessidades em relação a todos os aspectos que o constituem. O que no caso da EJA, aponta para a necessidade de se conhecer quem é o educando, a realidade em que se insere seus interesses e necessidades, o que o fez/faz retornar à escola, para que o professor possa no trabalho pedagógico possibilitar estabelecer significações, sentidos para o trabalho que realiza com este educando. O que configura inegável desafio ao professor, uma vez que cada educando chega à escola com uma história e necessidades singulares.

Nessa tentativa de compreender os diferentes aspectos que compõem o trabalho do professor, recorreremos ainda à abordagem ergológica do trabalho, que contribui com a pretensão de entender, em certa medida, o que é e o que ocorre no trabalho docente.

A ergologia<sup>16</sup> chama a atenção para o fato do trabalho conter elementos que não são visíveis e que, portanto, podem camuflar parte do esforço do profissional no exercício de sua prática. Nesse sentido, a problemática acerca da “simplificação do trabalho” pode decorrer da não observância “das dimensões invisíveis que o trabalho possui” (SCHWARTZ, 2011, p. 06). De acordo com Alves (2010, p. 21), “a relação entre o trabalhador e o trabalho não se apresenta necessariamente sem dificuldades”, o que para o autor, está relacionado com a subjetividade mesmo do humano.

Ainda acerca dessa compreensão Tardif (2008, p. 127), salienta que “a pedagogia é uma tecnologia constantemente transformada pelo trabalhador, que a adapta às exigências variáveis da tarefa realizada”. Tendo em vista que o trabalho real é o realizado efetivamente, indaga-se em que medida determinados aspectos do trabalho docente são visíveis ou não aos que o observam, e quais aspectos da prática docente no seu conjunto contribuem para um resultado satisfatório a todos a que se destina? Já que de acordo com o autor, não há uma maneira exata de saber se o educando vai reter ou não o que lhe é ensinado, ou ainda, o que seria uma aprendizagem significativa.

Tendo em vista que, a prática pedagógica é uma espécie de síntese de todo um processo preparatório (planejamento, material didático, perspectiva teórica) dessa prática, e se o visível do trabalho são os resultados esperados de sua ação, como mensurar esse trabalho real do docente? Vale ressaltar, que em trabalhos que envolvem relações humanas como é o caso do trabalho docente, é praticamente impossível determinar se o resultado esperado foi alcançado. Pois de acordo com Alves (2010, p. 23), “o trabalho é uma realidade mais enigmática do que comumente se supõe”, para o autor, pensar o ensino enquanto trabalho auxilia num melhor dimensionamento da relação entre o que se espera da docência e o que se realiza efetivamente.

Por vezes, pode-se considerar que o que há em relação ao trabalho proposto é um esforço para que o trabalhador, nesse caso o professor, possa atuar numa opção de classe trabalhadora, com compromisso na elaboração de projetos de trabalhos pensados

---

<sup>16</sup> “A abordagem ergológica, [...] representa um esforço de compreensão do trabalho a partir da contribuição dos diversos campos disciplinares que o têm como objeto de estudo [...] dois movimentos intelectuais vivos que reivindicam o termo ergologia podem ser vistos no projeto teórico do linguista Jean-Marie Gagnepain (1923-2006) e no do filósofo Yves Schwartz” (ALVES, 2009, p. 83, 90).

para tornar o processo ou sistema educativo mais eficaz naquilo a que se propõe, a saber, educação para todos e de qualidade social, no entanto, é a mediação feita pelo professor que determinará em que medida o proposto será efetivado.

Logo, para que o ato educativo seja satisfatório ou que se aproxime do prescrito, do pensado visando um processo educativo com mais qualidade, faz-se necessário que o professor recorra a toda a gama de conhecimentos próprios para o exercício da função que de acordo com Tardif (2008), são os saberes adquiridos ao longo da formação acadêmica, assim como, seus saberes experienciais construídos no exercício da docência.

É preciso ainda que o docente tenha além da competência técnica (domínio do saber e do saber fazer), o compromisso ético político de classe em si e para si, e no caso de atuação com as classes populares, trabalhe com compromisso com esta classe, com vistas a proporcionar-lhes condições não apenas para serem dirigidos, mas também dirigente. Pois, para Freire (2011, p. 12) “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Nesse sentido, é importante que o professor desempenhe um papel que represente os anseios dos trabalhadores, que use seu conhecimento teórico para auxiliar o educando trabalhador a ter consciência do “seu lugar” social, bem como a compreensão de que apesar das condições postas, é possível superar as determinações, sobretudo com ações coletivas e conscientes. Daí a “importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011, p. 28).

Nessa perspectiva, a prática docente vai além da simples transmissão de conteúdo e alerta para o fato de que os “saberes produzidos na atividade de trabalho não podem ser cercados, circunscritos, antecipados, dados através de descrição de uma situação de trabalho particular” (SCHWARTZ, 2011 p. 29) e que o trabalho prescrito, que é dado em parte enquanto tarefa, “o que antecede a atuação do trabalhador”, não condiz com o trabalho real que é realizado por meio da atividade, “o efetivamente realizado diante da realidade concreta e de suas dinâmicas” (ALVES 2010, p. 27).

Portanto, a relação de possibilidade/impossibilidade se dá em função da dinâmica das situações de trabalho. Assim, as técnicas que tentaram fazer do homem/mulher trabalhador/a apenas um executor de funções, alegando que eles não

precisavam pensar, não correspondia à realidade, pois o trabalho não se constitui em algo automático e cada trabalhador tem sua própria maneira de lidar com dada situação, o que torna improvável que se determine seu trabalho antes mesmo que ele o faça.

Em relação a isso, Gramsci (2001b, p. 266) argumenta que, “já que os [...] métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro”. Em suma, para além das condições dadas ao trabalhador para efetuar sua prática, há também os aspectos inerentes ao próprio Ser.

O trabalho prescrito é justamente uma tentativa de execução da tarefa antes dela acontecer de fato, de ser realizada. É uma forma de receitar o que deve ser feito, e nesse proceder ignora-se as situações concretas de cada atividade desenvolvida por determinado trabalhador, bem como as condições do sujeito que trabalha.

No desenvolvimento do trabalho prescrito não se atenta para as singularidades dos sujeitos e de cada situação laboral, nesse sentido, salienta-se a importância da participação do trabalhador, do docente na construção, por exemplo, do Projeto Político-Pedagógico da escola onde trabalha, pois atuando no trabalho desde sua proposição até a efetivação do mesmo existirá maior possibilidade de um desenvolvimento mais eficaz da prática.

A esse respeito, o trabalho desenvolvido pela SME de Goiânia tem avançado bastante ao longo dos anos, pois ações de construção dos documentos que embasam a prática na Rede bem como os projetos políticos-pedagógicos das escolas são construídas coletivamente e de forma democrática.

A Proposta Político-Pedagógica da EAJA foi construída a muitas mãos, expressando, de certo modo, tensões e contradições próprias dos movimentos de construção coletiva e dos diferentes olhares sobre os desafios postos pela realidade dos educandos da EAJA e pelas formas de organização das Unidades Escolares que, apesar de funcionarem sob um direcionamento político-pedagógico único da Secretaria Municipal de Educação (SME), apresentam diferentes interpretações e significações da realidade com a qual trabalham [...] A reescrita coletiva contou com a participação dos profissionais de apoio das Unidades Regionais de Educação (URE), Centro de Formação de Profissionais da Educação Paulo Freire (CEFPE) e Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), professores pedagogos e das diversas áreas do conhecimento. A versão preliminar da PPP foi analisada pelos profissionais nas Unidades Escolares, com objetivo de buscar contribuições para o texto (GOIÂNIA, 2013a, p. 6).

Essa forma de trabalhar coletivamente, parte da perspectiva da EAJA de construção do conhecimento a partir de uma dada realidade, no caso, dos saberes dos educandos e professores da modalidade que puderam e podem contribuir com suas

concepções acerca do ensino e do processo de ensino aprendizagem.

Dentro dessa dinâmica de construção coletiva do conhecimento é importante perceber que o trabalho do professor envolve experiências que foram sendo muitas das vezes constituídas pelos próprios educadores trabalhadores, enquanto “normas antecedentes”, que se pode denominar de conjunto de “saberes técnicos, científicos e culturais historicamente incorporados ao fazer” (GOIÂNIA, 2013a, p. [04]), que contribuem para a realização da atividade docente.

Nesse tocante, referimo-nos a discussão de Nóvoa (2014), acerca do que ele denomina de “indução profissional”, que seria o processo dos novos professores imbuírem-se de uma cultura escolar, numa determinada instituição, cultura essa, que pressupõe um conjunto de elementos constituintes da própria profissão docente englobando os saberes teóricos, práticos e experienciais. Ou seja, os saberes técnicos da docência e suas normas. Contudo, para Martins e Duarte (2010, p. 23) partir desta perspectiva significa privilegiar a “*forma* em detrimento do *conteúdo*”, ou seja, ocorre que “as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos”.

Em relação ao aspecto coletivo na construção dos saberes docente, Brito (2009) tem a compreensão de que é elemento muito importante na análise do trabalho, pois é por meio desse coletivo que certas normas funcionam ou deixam de funcionar, um coletivo constrói hábitos em seu local de trabalho, oferece certa harmonia ao que tem que ser executado, cria maneiras de fazer, que podem auxiliar o grupo e esse elemento tende a ser valorizado pelo trabalhador.

Esse conjunto de elementos que permeiam as situações de trabalho ajuda a clarear acerca do trabalho docente, evidenciando as nuances da profissão e criando possibilidades de uma análise mais coerente da atividade docente. Pois, a evidência de tantos aspectos complexos que envolvem a ação educativa e as situações de trabalho, em geral orienta para uma análise mais cuidadosa dessas relações.

Ainda tratando das questões relacionadas ao trabalho docente, observa-se que existem também os fatores de ordem econômica, que de acordo com Freitas (2000), apesar de a sociedade moderna delegar à educação a função de socialização dos sujeitos e a responsabilizar pela ascensão social dos educandos, e ser o professor, o mediador de tal processo, ainda trata o professor, como apenas um trabalhador disponível ao mercado de trabalho.

Para Martins e Duarte (2010) é preciso não perder de vista, a que tipo de

ensino estamos nos referindo, se àquele voltado para “emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios professores”. Portanto, é preciso demarcar que inclusive determinadas formas de trabalho caracterizam desvalorização do trabalho docente. Para Oliveira (2004, p. 1140)

[...] o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, [...] o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Diante da falta de valorização do trabalhador docente, esse profissional muitas vezes é obrigado a trabalhar nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), o que torna praticamente impossível a disponibilidade para outras atividades, como de uma formação, por exemplo. O trabalho do professor precisa ser valorizado em todos os aspectos, pois de acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 15) “além da importância econômica, o trabalho dos professores [...] tem papel central do ponto de vista político e cultural”.

Em relação a essas questões, Silva (2011) afirma que “a formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo” (p. 15). Dos dez professores entrevistados na pesquisa, cinco deles trabalham três períodos.

Dessa forma, Gatti (2003, p. 193), salienta que no Brasil é necessário “prover a formação de docentes em exercício em regiões menos desenvolvidas do país, docentes estes que lecionam nas escolas [...] sem nenhuma formação para o magistério”, pois de acordo com Pereira e Minasi (2014, p. 22) “segundo MEC/INEP em 2011, 3.517 municípios não possuíam nenhum tipo de oferta de formação superior”. No entanto, cabe ressaltar que esse debate acerca do atual modelo de formação docente não se encontra acordado e está inserido no âmbito das discussões da desvalorização do trabalho docente, pois segundo Pereira e Minasi (2014, p.14), “o MEC adota políticas de expansão da formação de professores sem ter criado as condições materiais necessárias para elevação da qualidade dos cursos”.

Ainda sobre essa questão da defasagem na formação dos professores brasileiros, o próprio Censo escolar 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2013) aponta que existem cerca de 9,6% dos professores em exercício no segundo segmento do ensino fundamental que não possuem graduação e muitos deles, sequer foram habilitados para o magistério.

Na contramão deste quadro de âmbito nacional, na RME de Goiânia, no que se refere à *formação inicial* dos professores, de modo geral e em especial dos que atuam na EJA, um aspecto importante a destacar é que os professores que nela atuam são licenciados em suas respectivas formações, embora nem sempre atue na sua área específica. Segundo a PPP da EAJA, ao referir-se aos sujeitos educadores que atuam na modalidade: “Muitos deles são especialistas, mestres e doutores” (GOIÂNIA, 2013a, p. 22), e o ingresso dos efetivos na SME é via concurso público, para atuar como professor, independente da modalidade, o que abrange toda a RME, ou seja, não há forma de ingresso na rede voltada exclusivamente para a EAJA, ficando a cargo do professor, ao ser modulado, se houver vaga na EAJA, a escolha em que modalidade irá atuar. Existem ainda os professores com contratos especiais, que também precisam ser licenciados, já que é uma exigência da LDB, Lei nº 9394/96, que o professor para atuar na educação básica seja graduado.

A LDB, Lei nº 9394/96, no Art. 62 preconiza que, “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, onde o futuro professor recebe embasamento teórico que lhe permite acessar o conhecimento com vistas à elaboração própria dos saberes necessários para o trabalho educativo, da relação com o outro, relação essa, indispensável à mediação entre os sujeitos e o conhecimento.

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei nº 9.131 de 1995, aponta para um processo formativo dos professores em que, as “competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica”, bem como que, sejam contemplados “conhecimentos sobre [...] adolescentes, jovens e adultos [...]” (BRASIL, 1995, p. 03). Não obstante, de acordo com Soares (2008, p. 04) a formação de professores com habilitação para EJA, ainda é muito pouca, pois das “612 [instituições] contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa formação específica (1,59%)”.

A esse respeito os dados dos professores da escola pesquisada apontam que nove deles não tiveram em sua formação inicial, estudos e ou reflexões que abordassem

sobre a modalidade EJA. O que deixa uma lacuna significativa no que se refere aos saberes iniciais sobre os sujeitos com os quais atuarão, suas demandas, formas de produção do conhecimento, entre outros aspectos, o que nos remete para a necessidade da formação continuada, em especial para os profissionais que atuam na modalidade.

Dessa forma,

Uma ideia bastante arraigada na Formação Continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 13).

Não obstante, ainda que a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) enfatize que “a formação continuada não pode ser reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada” (BRASIL, 2006, p. 23), é necessário lutar para que a modalidade EJA passe a ser contemplada na formação inicial dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, bem como na formação continuada dos profissionais.

É importante salientar que, mesmo que a formação continuada não deva ser tomada como um paliativo compensatório, a relevância da formação continuada para os professores que atuam na EJA se dá pelo fato de que em pleno século XXI, ainda que grande parte dos professores brasileiros que atuam na modalidade tenha uma formação superior (licenciatura) e esteja exercendo a docência, não há a garantia que tenham tido uma formação sobre a especificidade do trabalho com o público que atuam na escolarização básica. Dessa forma, para Arroyo (2005, p. 39), “talvez a característica marcante [...] na EJA seja a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras”.

É que a Educação de Adultos a partir dos anos 1970 denominada Educação de Jovens e Adultos se caracterizou ao longo do século XX como uma forma de educação compensatória para uma massa de analfabetos, direcionada em muitos casos, para preparar trabalhadores para um mercado em crescimento, ou ainda, para eleger coronéis que visavam à vida política. Em geral, a EJA era efetuada por meio de campanhas sem perspectivas de continuidade e, na maioria das vezes, praticada por voluntários com o mínimo de preparo para exercer a docência – como, por exemplo, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), desenvolvido durante toda a Ditadura Militar (1964-1985). Como afirma Arroyo (2005, p. 52): “de fato, a história da

EJA correu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos, voluntários... Entretanto, sua análise sempre se fez em comparação com o sistema escolar formal”. Trata-se de uma prática que não tinha uma preocupação específica com a formação de seus educadores, como salienta Machado (2001, p. 51), a “EJA sempre foi um espaço marcado por posições que justificam a atuação de professores leigos ou mesmo monitores, [...] sem uma justa preocupação com a formação inicial e continuada destes”.

Para Machado (2008, p. 164) as contribuições da Lei nº 9394/96 na implementação de mudanças foi importante no contexto da formação dos professores que atuam na EJA, “embora não tão rápidas quanto desejaríamos”. Outra questão para qual Machado (2008) chama a atenção, é a falta de conhecimento do futuro professor com a realidade na qual irá atuar, “aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola” (p. 165). De acordo com essa autora, essa deve ser uma das questões abordadas já na formação inicial dos futuros profissionais da EJA.

No âmbito da *jornada de trabalho*, em nível nacional, a realidade do trabalho docente na modalidade mais de uma década depois da implementação da Lei nº 9394/96, ainda é de professores trabalhando de forma precária (contrato temporário, carga horária excessiva, baixos salários, falta de materiais e falta de local adequado para o trabalho), pois, “[...] não é incomum o caso de professores que trabalham em três turnos [...], jornada de trabalho que leva o professor a exaustão, drena-lhe as energias, mina a resistência imunológica, expondo-o a diversos tipos de doença” (FREITAS, 2000, p. 180), esses são fatores, que certamente dificultam uma prática pedagógica que atenda verdadeiramente as necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Considerando o exposto acima, os professores da EAJA na SME de Goiânia também não diferem do quadro nacional e geralmente atuam em dois ou três turnos de trabalho diário. Contudo, em função do acompanhamento do trabalho da RME por pesquisas em parceria com a FE/UFG, desde 1999, quando da organização da proposta de implantação da base paritária, foram realizados estudos que apontavam que a maioria dos profissionais (coordenadores, diretores e professores) perfazia de 8h a 12h de trabalho por dia, o que inviabilizaria um trabalho coletivo e interdisciplinar, caso não houvesse no próprio horário de trabalho momentos de planejamento e estudos coletivos.

Diante deste fato, o horário de trabalho dos profissionais da EAJA na SME

e em especial na escola campo II, conta com a remuneração de 30h no noturno, e passou a contemplar momentos de estudo e planejamento coletivo, sendo que a cada semana os professores contam com um período de 3h a 3h30min, a ser desenvolvido na escola, para a realização de tais atividades. Trata-se, portanto, de um espaço para a formação continuada em serviço, que proporciona condições para que o coletivo da escola possa se reunir quinzenalmente, com uma parada pedagógica para estudos e planejamento, bem como a realização de encontros em pequenos grupos ao longo da semana.

No âmbito do Proeja-FIC/Pronatec esta carga horária da formação continuada semanal para estudo/formação e planejamento na EAJA é assim distribuída: um período completo quinzenal para a formação coletiva e meio período semanal para o trabalho em pequenos grupos. O que totalizaria em uma carga horária de 30 horas semanais, de primeira a quarta série, em 12 horas de trabalho efetivo com os alunos e 18 horas para estudo, formação e planejamento, incluindo-se aí a formação em serviço e as horas atividades extraclasse (conforme previsto no *Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*); e de 5ª a 8ª séries totalizariam 14 horas de trabalho efetivo com os alunos e o restante para estudo, formação, planejamento e horas atividades extraclasse.

O que se configura em um avanço para a modalidade, pois além de se garantir, na carga horária semanal de 30 horas, às 9 horas de atividade extraclasse, conforme o parágrafo 2 do Art. 13, da Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000, que trata do *Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia*) referente à jornada semanal de trabalho do servidor do Magistério:

§ 2º - 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação, no exercício da docência, será destinada a atividades extra-classe, para o desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade, colaboração com a administração da escola, elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola, [...].

Garante-se a conquista de um espaço de formação continuada em serviço, inclusive reunindo-se com seus pares para reflexão, estudo, organização do currículo a ser desenvolvido, planejamentos coletivos etc. Mas alguns professores não percebem a importância desses momentos, enquanto outros a buscam e utilizam com seriedade para a melhoria do trabalho pedagógico e uma educação de jovens e adultos de qualidade social.

Há autores que apontam caminhos para que a função pedagógica, um dos elementos que compõem o processo educativo, torne-se satisfatória aos olhos dos que a avaliam. Entretanto, qual a possibilidade de desenvolver o proposto pelo autor, diante da realidade vivida pelos professores? Em que todo o tempo que eles dispõem é utilizado na execução do trabalho no chão da escola. A esse respeito, para Oliveira (2004, p. 1127) é preciso considerar que,

[... as] mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores.

Paralelo às condições de trabalho Nóvoa (2007) questiona também, como se poderia atribuir tantas funções à escola, e valorizar-se tão pouco o trabalho docente, segundo ele,

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional. [...] Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (NÓVOA, 2007, p. 12).

Além das dificuldades apontadas acima em relação ao trabalho dos professores, para Tardif (2008, p. 07) não são dadas condições ao professor para mudar o quadro atual, e as “rígidas regulações externas, designadamente burocráticas”, também exigem muito do tempo do professor. E quanto ao fato de saber se certas ações auxiliam ou não na prática pedagógica há uma certa dificuldade em avaliar o trabalho docente, pois diferentemente do que ocorre com outras profissões, a docência tem seus resultados revelados em longo prazo.

Para Oliveira (2004) há uma centralidade do trabalho docente sem a devida avaliação do complexo contexto que envolve a educação e nesse sentido, responsabiliza-se o professor “pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (p. 1132).

Em meio ao debate acerca do papel do professor no processo educativo, e o fato dos professores trabalharem guiados por objetivos, os meios que eles utilizam para

alcançar esses objetivos, quando aplicados com intencionalidade na prática pedagógica, no contexto da EJA é preciso que o professor leve em conta as especificidades que permeiam tal conjuntura.

Nesse sentido para Freire (2011), ensinar exige *segurança*, pois é preciso que o professor atue com certeza do seu fazer e para tal, faz-se necessária a “competência profissional”, o que de acordo com o autor, não define “que a opção e a prática democrática do professor [...] sejam determinadas por sua competência científica” (p. 90). Mas, para além deste aspecto demanda o compromisso ético-político do profissional com os sujeitos com os quais atua numa opção de classe em favor dos oprimidos.

Freire (2011) diz ainda que ensinar exige *generosidade e comprometimento*, sobretudo na EJA, em que os educandos têm um histórico de exclusão que muitas vezes os deixa fragilizados e com baixa autoestima, então é importante que o professor que atua na modalidade respeite os saberes desses sujeitos, bem como lhes proporcionar uma formação com vistas à criticidade.

Ainda segundo Freire (2011), é necessário também que se entenda que ensinar exige compreender que a *educação é uma forma de intervenção no mundo* e que, portanto, cabe ao professor posicionar-se acerca das condições encontradas na sociedade, pois somente dessa forma poderá se exercer uma prática crítica no ensino da EJA, enquanto uma possibilidade de emancipação do trabalhador. Ensino este que não pode prescindir de uma criticidade acerca das condições em que vive o aluno trabalhador da EJA.

Estes aspectos elencados por Freire (2011), mais os saberes docentes que auxiliam o professor na hora de tomar a decisão mais acertada para uma prática educativa satisfatória para os envolvidos no processo. Nessa perspectiva, o professor é um profissional com certas habilidades e conhecimentos direcionados para o ensino, um sujeito qualificado, com habilidades adequadas ao exercício da docência. Portanto, o “saber ensinar” na perspectiva freireana requer,

Alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica [...] conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora [...] é preciso, sobretudo, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para sua produção ou sua construção (FREIRE, 2011, p. 24).

Alguns dos autores nos quais se pauta este trabalho apontam para uma

necessidade de formação dos professores, em que haja a relação do conhecimento teórico adquirido durante a formação inicial, bem como nas formações continuadas, com aspectos da prática, isto é, de que já na formação o futuro professor possa, em certa medida, ter acesso à realidade escolar. Pois de acordo com Freire (2011, p. 122), “numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender”.

O certo é que há quase um consenso por parte dos autores, acerca da complexidade de mensuração dos elementos que constituem um professor.

Os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1997, p. 12).

Dessa maneira, ainda de acordo com Pimenta (1997, p. 6) “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. Para a autora, a função da formação é muito mais dar ao futuro profissional possibilidades de saber lidar com as situações que implicará sua prática. Mas que, no entanto, seria preciso “construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (p. 9).

Nesse sentido, a formação continuada, seja ela em serviço ou não, é uma responsabilidade pessoal e institucional. Cabe ao profissional o compromisso de dar continuidade permanentemente à sua formação e no caso específico do professor, refletindo teórica, individual e coletivamente sobre sua prática, quer seja no trabalho, antes, durante e após cada ação pedagógica, quer seja em cursos preparados para tal.

Esta formação é também uma responsabilidade da instituição na qual este profissional atua, seja para lhe oferecer condições de trabalho para desenvolver e refletir sobre sua prática, de proporcionar/promover ações formativas contínuas na escola, seja para além dela (cursos, encontros, seminários, paradas pedagógicas, etc.) proporcionando aos professores atualizar, refletir, ampliar e/ou rever seu fazer pedagógico.

## **2.2 - Revisitando concepções sobre formação continuada e trabalho docente**

De acordo com Cunha (2006, p. 356), a formação continuada representa “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos [e] apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo”. Para a autora, tais iniciativas podem partir dos próprios sujeitos que tenham interesse nessa formação, ou podem “inserir-se em programas institucionais” e ser efetuada pela própria instituição escolar ou faculdades. Sendo a segunda o tipo mais comum de formação continuada, como constatam as pesquisas examinadas neste trabalho.

Ainda segundo essa autora, a formação em serviço é um “tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho” (p. 356). No caso dos professores, a formação em serviço ocorre quando se criam ações que incentivam esses professores a participarem de processos formativos no próprio local de trabalho, como acontece no Proeja-FIC/Pronatec que tem o foco de sua formação na escola e no horário de trabalho dos professores. Nesse sentido o termo formação contínua representa um processo contínuo de formação que pode abarcar diversas e diferentes ações formativas em serviço ou não.

Não obstante, para autores como Feitosa (2014) a discussão acerca da formação contínua de professores pode indicar a desvalorização dos saberes docente, sendo essa considerada um instrumento para melhorar o trabalho do professor, como se a prática docente fosse a única responsável pela problemática da educação. Assim, essa formação pode se constituir numa contínua busca de aprimoramento desses profissionais, não havendo um enfrentamento dos verdadeiros problemas que acometem o ensino.

Evidentemente que o aperfeiçoamento docente contribuiu para uma prática educativa melhor, no entanto, é necessário levar em conta as condições materiais de trabalho do docente, como os baixos salários, que obrigam os professores ter até uma tripla jornada de trabalho para conseguir sobreviver, nos limites do sistema escolar e da própria sociedade. A sinopse do INEP em relação à análise de dados do Censo escolar 2012, afirma que:

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (BRASIL, 2013, p. 38).

Nesse contexto, o simples fato da formação continuada ocorrer no local e em horário de serviço, já é de grande importância para a construção de uma educação com melhor qualidade.

Ao longo das décadas em que se discute a aprendizagem contínua dos professores, diversas terminologias foram utilizadas para indicar as ações formativas para a categoria, ainda que alguns dos termos também sejam utilizados em outros contextos formativos, como se verá a seguir.

O termo *Reciclagem* foi bastante utilizado ainda na década de 1980 e indicava a atualização profissional. Atualmente essa denominação não é muito utilizada em relação aos docentes, pois de acordo com Feitosa (2014), atribui-se reciclagem ao processo de aproveitamento e transformação de elementos e produtos materiais. E para a autora, o uso desse termo no contexto das formações docentes “tem levado ao aligeiramento da formação”, como por exemplo, “cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino” (FEITOSA, 2014, p. 34-35).

Em relação ao *Treinamento*, de acordo com Feitosa (2014) seu aparecimento data da primeira metade do século XX e “apresentava um caráter técnico e visava a preparação de pessoal para a implantação ou adequação dos sistemas estaduais de ensino” (p. 35). O termo em questão continua sendo utilizado e pressupõe a preparação para uma atividade, tanto, que é utilizado na LDB, Lei nº 9394/96 no artigo 87 parágrafo 4º fazendo referência à habilitação de professores, “habilitados em nível superior ou formados por *treinamento* em serviço”.

Nesse processo existem ainda os vocábulos *Aperfeiçoamento* e *Capacitação*, de acordo com Feitosa (2014), ambos são problemáticos em relação à formação docente, pois seus significados não cabem ao processo contínuo da aprendizagem dos professores, assim como não condizem com o próprio caminhar das situações de ensino, que não apontam para uma perfeição, mas para um processo de adequação às necessidades educativas.

Para Feitosa (2014), o termo capacitação oferece uma dualidade de sentidos que “implica em cautela quanto à sua empregabilidade no âmbito educacional” (FEITOSA, 2014, p. 37), assim como ao aperfeiçoamento que denota uma ideia de perfeição que não cabe no processo educativo, tampouco à formação docente, que demanda uma continuidade de estudos na busca de novos conhecimentos em função das próprias necessidades que surgem constantemente na prática do professor.

Nesse contexto, de acordo com o Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP 9/2001, “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional”, não estaria adequado as “características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente”, que consistem em: 1) “orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; 2) comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; 3) assumir e saber lidar com a diversidade existente” (BRASIL, 2001, p. 04).

De acordo com o documento, também seria responsabilidade do trabalho docente o incentivo às atividades de enriquecimento cultural, ainda que seja óbvio que o professor sozinho em sua prática com os alunos não terá total condição de realizar tal medida, haja vista que a maioria dos professores muitas vezes não tem condições físicas (devido à jornada de trabalho excessiva) e materiais (com o salário que recebem) para frequentar atividades culturais.

Outro aspecto relacionado à docência, segundo o documento, é o desenvolvimento de “práticas investigativas”, assim como a utilização das novas tecnologias e elaboração e execução de projetos “para desenvolver conteúdos curriculares”.

Diante dessas demandas, ainda que o Parecer trate da formação inicial de professores fica evidente a necessidade de formação continuada dos professores, que ainda segundo o documento, não tiveram esses aspectos contemplados em suas formações. A formação continuada para além da que está sendo aqui trabalhada, enquanto processo formativo direcionado e ocorrido na escola pode dar-se por interesse individual de cada professor, por exemplo, acessando a pós-graduação seja em busca de especialização, ou de mestrado e doutorado. Bem como em “cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas” (BRASIL, 2006, p. 24).

Outro elemento importante no trabalho docente é a construção do mesmo pelo coletivo. Quando o trabalho é pensado e efetuado coletivamente, e tem-se observado que há maior possibilidade dele acontecer quando há a formação continuada do e para o grupo, como se constata na fala a seguir,

Aqui na escola [...] tem sido oferecido desde o início do ano, antes mesmo do início direto do curso do Pronatec, o coordenador [...] ele sempre veio trazendo temas importantes para o debate, a formação do eixo de trabalho a ser construídos, [...] então eu me sinto muito a vontade em poder dialogar, debater com ele, com o coletivo, e posteriormente [...] com a chegada da professora [formadora], toda a equipe [...] os cursos têm sido realizados [...] dentro das nossas, da nossa realidade, das nossas condições, a formação tem

sido interessante vejo que a professora [formadora] tem dedicado um tempo bom para cumprir com o propósito específico da nossa demanda, que é inicialmente uma articulação do currículo para as aulas compartilhadas entre as áreas específicas e as aulas técnicas, e posteriormente reflexões mais específicas sobre a educação, sobre concepções educacionais (Professor C, entrevista, 12/11/2014, p. 2).

O fragmento citado evidencia que quando o coletivo da escola trabalha de forma conjunta na construção dos objetivos e quando há um direcionamento em relação aos temas a serem desenvolvidos, há mais engajamento dos profissionais em relação ao proposto. Tal aspecto desperta a atenção para processos de formações continuada que em certa medida, conseguem contribuir de forma positiva com o trabalho dos docentes, sobretudo, quando se trata de ações educativas que favoreçam a reflexão teórico-prática, ou seja, que tomem a prática como objeto de estudo, e a partir da prática busque o "pensar certo", na voz de Paulo Freire (2011), compreendendo as causas, os porquês dos problemas cotidianos, analisando-os criticamente, teorizando a prática e a ela retornam para intervir no fazer pedagógico cada vez mais intencional.

Para revisitar os conceitos, termos e concepções sobre a formação continuada e trabalho docente fez-se necessário buscar as produções científicas sobre a formação contínua de professores. Acerca destas pesquisas que abordam a temática da formação continuada de professores foram encontradas teses e dissertações que utilizavam no título do trabalho o termo formação continuada.

Na maioria desses trabalhos o foco está na forma como a formação continuada de professores contribui com a prática pedagógica, ou sobre algum programa específico nas diversas regiões do país. O que indica que ações de formação continuada ainda são atos muito pontuais não se estendendo à totalidade dos professores, diferentemente do que propõe a LDB, Lei nº 9394/96 de que esse deve ser um processo contínuo “de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

A busca por trabalhos que abordassem a temática sobre formação continuada de professores com vistas à revisão de literatura ocorreu no endereço eletrônico do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entre os trabalhos em que foi realizada a leitura do resumo, destacam-se nesta pesquisa aqueles que mais mostraram semelhança com o foco deste trabalho (Dias 2012; Feitosa 2014; Lira 2011; Parente 2012; Rocha 2010; Souza 2007; Silva 2006).

Como a pesquisa de Feitosa (2014), que discute a formação continuada dos

professores da Educação Básica no estado de Goiás partindo da experiência da subsecretaria de Estado de Educação de Jataí e que tem como objetivo analisar e compreender as políticas que implicam nessa prática. Nesse trabalho a pesquisadora aborda a questão da formação continuada de professores, com um debate acerca das diferentes terminologias utilizadas para se referir ao tema.

Acerca do processo formativo dos professores da EJA e mais especificamente da EAJA na SME de Goiânia, e no segundo segmento do ensino fundamental, localizou-se a dissertação de Santos (2007), que tenta compreender quem é esse sujeito, como ele se constitui professor de jovens e adultos e quais elementos vão contribuindo ou não para uma atuação satisfatória na modalidade. De imediato, a autora constata que não há uma opção política por parte do professor que atua na modalidade, o que nos remete a análise de que enquanto se luta para que a educação na EJA tenha suas especificidades respeitadas e valorizadas na prática docente, ainda há uma prática de se optar por atuar na modalidade por acreditar-se que o trabalho com esse público “é mais fácil”.

Em relação a alguns dos aspectos que contribuem com a ida dos professores para a EJA, Vargas e Fantinato (2011, p. 918) afirmam que:

[...] os professores começam a trabalhar na EJA pelas mais distintas motivações: conveniência do horário noturno, acréscimo de percentual ao salário, possibilidade de trabalhar mais perto de casa, entre outros [...] não havendo uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída no processo de trabalho.

Nesse sentido, Ventura (2012, p. 76) aponta que,

[...] é fundamental suplantando concepções e ações, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma modalidade de educação de menor qualidade, uma vez que ‘tais concepções, fornecendo a base para as práticas infantilizadoras e assistencialistas, além de desqualificarem o educador, distanciam a EJA de um estatuto teórico metodológico próprio’.

Entretanto, muitos desses professores acabam optando por permanecer na EJA, pois reconhecem a importância da escolarização para esses educandos que, de acordo com Fonseca (2005), tem como especificidade não apenas a questão da idade, mas, sobretudo, a constituição de uma história marcada por elementos de exclusão em todos os aspectos. Ou seja, “tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão

mergulhados” (VENTURA, 2012, p. 76).

Em função dessa realidade encontrada na EJA, Santos (2007) afirma: “a profissão docente insere-se em um contexto maior de comprometimento não só com o saber [e que], portanto, a responsabilidade social do professor é muito grande, em razão do que ele precisa ser respeitado pelo que faz” (p. 78). A autora apresenta como um dos desafios da educação, a falta de valorização do profissional da educação, pois a desvalorização do professor por parte da sociedade é um dos fatores desmotivadores da profissão. Além é claro, dos baixos salários, exigências burocráticas em relação à docência, salas lotadas (o que na EJA vem se mostrando uma exceção, pois as salas de aula da modalidade encontram-se esvaziadas).

A realidade do ensino noturno na EAJA é que grande parte dos professores que nele atuam, em função das questões salariais e de sobrevivência tem outras cargas horárias. O trabalho efetuado geralmente à noite é a segunda ou a terceira jornada desses profissionais, o que ressalvadas as diferenças, os aproxima dos educandos que predominantemente, têm na escola sua segunda ou terceira jornada de trabalho diário e, de acordo com Gramsci (2001a, p. 51) “o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso [...]”.

Além disso, há certa rotatividade de professores na modalidade. O que se observou durante a pesquisa na escola é que essa prática atrapalha o andamento dos projetos das escolas. Muitas vezes, o trabalho está sendo desenvolvido com certo coletivo de professores, sendo alguns não efetivos, e com a chegada de um concursado o professor contratado temporariamente deixa o trabalho. O próximo professor precisa ficar a par do trabalho desenvolvido, limitando os resultados esperados. Esta situação é apontada na PPP da EAJA (GOIÂNIA, 2013a, p. 23), que enuncia que “um desafio posto à RME é a necessidade de romper com a rotatividade dos professores que atuam nessa modalidade”.

A falta de professores efetivos para desenvolver o processo de ensino aprendizagem com essa modalidade se torna mais crítico quando se trata, por exemplo, de um programa como o Proeja-FIC/Pronatec, que tem toda uma dinâmica de continuidade no processo educativo com vista a uma construção de currículo integrado e com a formação continuada do coletivo da escola. Por outro lado, o fato de haver a formação continuada, ajuda o professor que chega e encontra o projeto em andamento, a melhor compreendê-lo e inteirar-se dele. São também esses aspectos do processo

educativo que evidencia quão complexo é o trabalho docente e alertam para uma maior atenção sobre o mesmo.

Nesse sentido, o trabalho docente constitui-se sempre como um desafio e concorda com o que é visto por muitos professores como possibilidade de oferta de educação com qualidade para os educandos, com esforços coletivos em dar vida a projetos e propostas de uma educação emancipadora. No entanto, uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam na EAJA é a falta de formação voltada para a EJA. Entre os sujeitos que foram objeto deste estudo, apenas um indicou ter contemplado em sua formação inicial, discussões sobre a modalidade. Segundo Ventura (2012, p. 76), “as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos das licenciaturas”.

A falta de uma formação inicial que tenha a EJA como foco é algo contraditório, visto que, as próprias leis que tratam da questão reconhecem as especificidades do aluno da modalidade, conforme se verifica no Art. 37 da Lei nº 9394/96, “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art. 37). Contudo, é no próprio trabalho com esses educandos ou por meio de formações continuadas que os professores da EJA vão se constituindo enquanto tal, a partir de suas próprias experiências com essa realidade.

Outro fator citado por Santos (2007) enquanto desafio, está relacionado com a prática pedagógica na EAJA ser desenvolvida com alunos de diferentes faixas etárias, pois alguns docentes encontram dificuldade em trabalhar com sujeitos em diferentes fases de desenvolvimento, juntos numa mesma turma. Conforme Vargas e Fantinato (2011, p. 922), “dentre as preocupações vivenciadas pelos professores para o ensino na EJA, identificamos as questões vinculadas à *diversidade*, ao *diálogo* e à *autonomia* como as mais recorrentes”.

Em face da realidade encontrada nas escolas (evasão, violência, falta de professores), principalmente em relação à EJA, em que a formação inicial não fornece elementos suficientes para o trabalho com essa modalidade da educação, reconhece-se a necessidade da formação continuada dos professores como tentativa

política de melhorar o cenário educativo que envolve principalmente, o educando trabalhador.

No entanto, vale ressaltar que se compreende o processo educativo como um processo mais amplo, em que diferentes elementos contribuem para as situações encontradas na escola, na sala de aula, entre eles, a falta de políticas públicas que garanta uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a formação continuada oferecida ao professor não pode ser vista como a resolução dos problemas educativos, pois dessa maneira estar-se-ia minimizando os problemas e, as responsabilidades do sistema e focando apenas no trabalho docente, na prática do profissional e de acordo com Alves (2010, p. 30), o inconveniente “de ver as pessoas como o problema, [é que se] ao final da formação, se as práticas não mudaram”, elas podem ser apontadas como as responsáveis por problemas que são mais complexos. E ainda, que uma “lógica como esta [...] faz com que os contextos jamais sejam questionados e que prevaleça a adaptação”. Portanto, compreender que a formação continuada compõe um dos elementos que contribui para a construção do processo educativo de qualidade social é essencial.

Dessa forma, de acordo com Moura (2006), a formação de professores para a educação profissional deveria ser voltada para essa especificidade, em outras palavras, a formação para a docência nesse caso, deveria ainda, considerar o fato de que esse professor atuará nessa área específica. E,

[...] assim sendo, assumimos que a formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos são importantes, mas o objetivo macro da proposta é mais ambicioso e deve ter o foco na formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais e, particularmente, no campo da EPT<sup>17</sup>, numa perspectiva de sua integração com a educação básica (MOURA, 2006, p. 84).

Com isso, segundo Moura (2006) estar-se-ia superando o que Paulo Freire chama de educação bancária, e o professor atuaria como “mediador no processo ensino e aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento” (p. 84). Nesse contexto, elementos indispensáveis à formação docente seriam: os conhecimentos específicos da área profissional do curso escolhido; formação didático-político-pedagógica e conteúdos sobre a integração entre a educação básica e a

---

<sup>17</sup> Educação Profissional Técnica (EPT).

educação técnica e profissionalizante, com uma base humanística de formação (MOURA, 2006). A RNFC de Professores que é destinada aos professores de toda a educação básica, em 2004 iniciou ações formativas com foco de atuação em áreas como: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Essas ações somam-se ao grande leque que visa garantir

Formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, art. 62).

Em consonância com o exposto na LDB, Lei nº 9394/96, no artigo acima citado, há um consenso por parte de alguns estudiosos da educação,

[em] reconhecer [que] o papel do professor na construção de uma escola de qualidade passa, além de outros aspectos, [...] pelo reconhecimento de que sua formação, como processo contínuo deve considerar o que toca direta e indiretamente o ato de apropriar e mediar o saber (SANTOS, 2007, p. 86).

Ainda de acordo com Santos (2007, p. 85), em relação à formação continuada há a concepção de muitos conceberem a formação continuada como “um processo dinâmico que começa desde o início do curso e que não tem encerramento quando um curso acaba, mas é processo permanente compreendendo a aprendizagem como movimento constante na vida dos sujeitos”.

Uma das justificativas para que haja a formação continuada desses profissionais é que ela pode ocasionar, “atitudes de emersão de modos de raciocinar dos educandos, legitimando saberes construídos em diferentes contextos e favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que lidem com as aprendizagens fora da escola e da escola” (VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 924).

Nesse sentido, Freire (2011) parte da perspectiva de que a formação docente ocorre num processo de amalgamento de elementos da vivência dos sujeitos. Ou seja, a formação que habilitaria para a docência conteria além dos aspectos ligados à prática pedagógica, valores ético-políticos, assim como conhecimentos históricos e científicos que ordenam a práxis humana. Pois segundo ele, “a formação dos professores [...] devia insistir na constituição deste saber necessário [...] que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno [...] em que vivemos” e mais, que “ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham” (FREIRE, 2011, p. 134).

Já Alves (2009) entende esse processo como sendo composto pelas dimensões sociais, experienciais e conceitual, dimensões estas que já apontam para a complexidade dessa relação. Nesse contexto de ensino que pensa a docência como uma prática complexa e capaz de interagir com os diversos aspectos que permeiam a educação. E a formação continuada necessita contribuir com os profissionais para que consigam refletir sobre a complexidade da prática pedagógica que os envolve.

### **2.3 - A formação continuada de professores da EJA da SME de Goiânia**

Ao longo dos tempos a responsabilidade pela formação dos professores da RME foi sendo alterada. A formação continuada dos professores da RME de Goiânia é um processo que vem ocorrendo e se desenvolvendo desde os anos 1980, quando foi promovido em 1983 o curso de formação continuada de professores da SME de Goiânia para o trabalho com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Em 1999 foi criado o Centro de Formação dos Profissionais da Educação, responsável pela formação dos professores e demais servidores da SME de Goiânia.

No âmbito da EJA, o marco para uma formação específica considerando os sujeitos da modalidade advém do início da década de 1990, quando foi criado o Projeto AJA, em 1993, sendo assumida semanalmente pelo SEAJA da SME em parceria com a UFG, o que permaneceu até o ano de 1999, quando passou esta formação aos cuidados do CEFPE, desde que a Rede assumiu os princípios do Projeto AJA para toda a EAJA.

Formação continuada que ocorrerá também com a criação do Projeto AJA-Expansão, com formação teórico-prática semanal, desde 2001, com a parceria da SME, UFG e UCG, até 2010, sendo assumido posteriormente pela Equipe da DEF-AJA nas dependências do CEFPE, com momentos de apoio da UFG e Fórum Goiano de EJA.

#### **2.3.1 - A formação continuada promovida pelo Centro de Formação**

Em relação ao trabalho da formação continuada dos professores da EAJA, desenvolvido ao longo da última década (2004-2014), de acordo com dados obtidos junto à Comissão de EJA que participou da Avaliação do Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME) do período de 2004-2014 e elaboração do PME 2015-2024 e *in loco*

no CEFPE<sup>18</sup> de Goiânia, conforme quadro apêndice A, observou-se nos documentos que, as ações formativas geralmente estão focadas na questão da prática pedagógica, o que indica uma preocupação dos professores da EAJA a esse respeito. As propostas de formação que contemplam a modalidade,

[...] são organizadas em GTEs, cursos, colóquios, seminários, palestras, participação nos encontros promovidos pelo Fórum Goiano de EJA, entre outros. Estes momentos formativos oportunizam estudos, discussões de temáticas específicas para a EJA e contemplam a troca de experiências como possibilidade de implementação de propostas metodológicas que visam o trabalho com tema gerador e projeto, respeitando a realidade de cada Unidade Escolar (GOIÂNIA, 2013a, p. 46).

As ações formativas da SME via CEFPE estão divididas em: Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) que costumam trabalhar com módulos que podem durar um ou dois semestres, ou permanentemente, como o GTE dos coordenadores pedagógicos da EAJA, os quais têm, entre outras, a função de dirigir a formação continuada na escola em que atua. Foram ofertadas ainda, oficinas pedagógicas, que evidenciam a preocupação com temas mais pontuais como as novas tecnologias. Ressalta-se que há formações continuadas, sobretudo, para os aspectos da formação inclusiva.

A maioria das ações formativas abordam temáticas que visam auxiliar o professor nas questões de sua prática, como o GTE “dinamizando a prática pedagógica na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos”, que, de acordo com sua proposta, “teve como finalidade atender ao interesse dos(as) professores(as) em desenvolver várias formas de linguagem, como subsídio para o seu fazer pedagógico” (GOIÂNIA, 2006, p. 02). Há ainda temáticas como, “ressignificando o currículo da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” (GOIÂNIA, 2009, p. 02), em que se discutiu acerca do histórico da EJA no Brasil; concepção de educação; alfabetização na EAJA, entre outros.

Em “o trabalho pedagógico na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” (GOIÂNIA, 2007, p. 01), discutiu-se sobre a reflexão da prática pedagógica a partir dos aspectos das políticas de EJA no Brasil. As temáticas abordadas nas formações estão em acordo com a PPP da EAJA que, em pesquisa realizada entre 2001

---

<sup>18</sup> Esta pesquisa teve acesso ao documento, *Ações Formativas EAJA – Período 2004/2014*, disponibilizado pela representante do CEFPE, Cecília Torres, na Comissão de EJA que participou da Avaliação do Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME) do período de 2004-2014 e elaboração do PME 2015-2024. Os dados fornecidos pelo CEFPE foram complementados pela pesquisadora com a coluna *público atingido*, a partir do acesso e análise dos relatórios produzidos pelo CEFPE, relativos às ações formativas realizadas na última década (2004-2014).

e 2004, constatou que “a formação ‘é essencial para o desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas voltadas para a realidade e especificidade da educação de jovens e adultos’” (GOIÂNIA, 2013a, p. 46).

Mas há também, ações formativas mais direcionadas ao corpo e saúde do professor, como por exemplo, estratégias de uso da voz desse profissional. De acordo com o plano de trabalho do CEFPE, uma dessas formações, “Cuidar da voz” teve como objetivo orientar o professor quanto ao uso da voz para evitar problemas na mesma (GOIÂNIA, 2004, p. 03).

Uma temática que se mostrou relevante nas formações ofertadas no ano de 2014 foi a do currículo, sendo que dos três GTE’s desenvolvidos no período, um foi sobre “Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA” e os outros dois sobre o currículo, “O currículo em debate” e “O currículo em debate: leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento”.

Nas formações direcionadas às diferentes modalidades da RME e principalmente à EAJA, geralmente o número de vagas ofertadas é limitado, e quase sempre as atividades são no horário de trabalho dos servidores, no entanto, em locais diferentes que não são as escolas onde os profissionais atuam. Mas, um elemento que chamou a atenção durante a pesquisa em documentos no CEFPE foi a pouca frequência dos professores nessas formações. Nem sempre as vagas, que já são limitadas – considerando-se o número de profissionais que atuam na modalidade – são preenchidas, e dos que se inscrevem não são todos que concluem a formação.

Outro fator que pôde ser observado e que talvez possa explicar em parte o porquê da diminuição das vagas refere-se a pouca procura pelas formações, sendo que aquelas formações que ficavam com vagas ociosas, na edição seguinte tinham a quantidade de vagas ofertadas reduzidas. Um exemplo disso, é que no relatório final de 2006 da atividade “Dinamizando a prática pedagógica na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos” consta a oferta de oitenta vagas, já em 2009 foram apenas sessenta, e dessas vagas, cinquenta e sete foram preenchidas, mas apenas quarenta e sete inscritos concluíram a formação.

Se no momento da inscrição, observamos nos relatórios analisados, que, com algumas exceções, há procura pela maioria das vagas ofertadas, observa-se, todavia, que apenas uma parte dos inscritos costuma concluir os cursos, isso não deveria suscitar à SME de Goiânia indagações acerca desta questão? Sem dúvida, vale investigar explicações que esclareçam, que empecilhos esses professores encontram

pelo caminho que não permitem que a maioria deles conclua as formações iniciadas? Ou, os cursos ofertados têm atendido às necessidades dos sujeitos da EAJA?

Com isso, entendemos ser necessária a valorização das ações formativas, e que as mesmas sejam compreendidas pelos professores enquanto um direito adquirido por meio da luta de muitos deles. Contudo, talvez o não conhecimento do direito à formação continuada, enquanto uma conquista contribua para a pouca valorização dos professores da RME de Goiânia a esse respeito, e nesse sentido, deveria criar-se estratégias que pudessem esclarecer e contribuir para o conhecimento do caminho trilhado e uma possível valorização e empoderamento dessa conquista.

Nesse contexto, trouxe-se um exemplo da formação continuada, que demonstra da parte de alguns profissionais a não compreensão da formação continuada como um direito e uma conquista da categoria, o que merece a atenção e trabalho por parte da SME; do Sindicato e do Fórum Goiano de EJA, no que se refere à formação política e de compromisso ético-político deste trabalhador. Focaremos no III Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos que, no ano de 2014, discutiu sobre o *currículo em debate*, a qual aconteceu no período noturno, durante duas noites, com dispensa do trabalho nas escolas para que todos os professores da modalidade, que na grande maioria atua no noturno, pudessem participar integralmente da formação. O objetivo das discussões foi o de clarear acerca da construção do currículo na EAJA, abordando-se os princípios dos quais se deve partir essa construção. No entanto, o que se observou foi um esvaziamento do local no qual ocorreu o evento, mesmo com o Seminário abordando relatos de experiências de educadores com temas diferentes.

A esse respeito, há dois meses antes do Seminário ao fazermos a escuta junto aos professores da escola pesquisada, em relato, um professor afirmou que “podíamos ter mais encontros com as escolas para ouvir também dos outros professores, colegas, como tem sido a prática, então a gente não tem tido muito essa troca de experiência, em termos de formação continuada com colegas” (Professor J, entrevista, 12/11/2014, p. 2). Demanda que se repetiu na voz de vários outros professores entrevistados, ou nos questionários de avaliação da experiência do Proeja-FIC/Pronatec, no que se refere à avaliação/proposição de encaminhamentos da formação continuada.

Vale salientar que os relatos feitos durante o III Simpósio vinham dos próprios sujeitos que vivenciaram experiências exitosas, de acordo com os mesmos. E cada relato era referente a uma das formas de organização da Rede o que oportunizou

que os professores ali presentes tivessem conhecimento de como se desenvolve o trabalho em cada tipo de organização (na EAJA no 1º segmento, na organização alternativa, no Proeja-FIC/Pronatec). Inquietou-nos saber, se os cursos e encontros são organizados considerando as demandas dos profissionais, por que em geral há o esvaziamento das atividades? O que tem motivado tal postura? Ou será que as temáticas ou metodologias utilizadas não têm despertado interesse? O que levariam professores em horário de trabalho, em um Seminário pensado com eles, com relatos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas várias formas de organização da EAJA, que atenderia a suas demandas, não permanecerem no recinto do evento?

Nos simpósios e colóquios, são os poucos momentos em que os professores da EAJA têm a oportunidade de estarem todos juntos e trocarem experiências no âmbito da RME como um todo, de indagarem sobre as questões que permeiam esse universo, exporem seu ponto de vista e aprenderem com as experiências alheias. Logo, esses momentos formativos sempre trazem novas contribuições, inclusive para a prática pedagógica, cujos relatos dos professores apontam como uma dificuldade para grande parte dos docentes da EJA pode ser enfrentada. E a ausência dos professores ao saírem do recinto os impede de ter acesso a relatos de experiências exitosas que podem contribuir para novos trabalhos.

Outro aspecto importante a destacar, é que por meio da análise dos relatórios finais de alguns cursos oferecidos pela SME de Goiânia – via CEFPE –, observa-se um direcionamento para as temáticas que são caras à educação do aluno trabalhador, tais como, direitos do trabalhador “abrangendo questões que são de interesse e relevância para os educandos dessa modalidade” (GOIÂNIA, 2004, p. 03). Os cursos de formação continuada estão sempre relacionados a algum aspecto da PPP da EAJA, como o currículo, concepção freireana de educação, identidade dos sujeitos da EAJA e metodologias de ensino que contribuam com a prática, sempre dentro da perspectiva de educação emancipatória.

Ainda que a PPP da EAJA reconheça “que a formação no interior da escola é de fundamental importância para que as especificidades existentes em cada Unidade Escolar sejam objetos de estudo” (GOIÂNIA, 2013a, p. 47), os cursos de formação ofertados pelo CEFPE acontecem fora das escolas, o que pode ajudar a explicar as desistências durante ações formativas. Não obstante, cabe ressaltar que tal postura em relação à formação continuada, é adotada por alguns professores mesmo quando ela ocorre no local e horário de trabalho.

Evidentemente que não se trata de responsabilizar a formação continuada ou a falta dela pelas mazelas da EJA ou, tampouco, o trabalho do professor, bem como não se pode perder de vista que os questionamentos devem ser feitos em relação ao contexto. Pois, de acordo com Arroyo (2005), não se pode encarar os problemas referentes à educação dos jovens e adultos como não sendo um problema político, ou ainda, como uma negação dos direitos desses trabalhadores em ter educação e com qualidade e que é dever do estado, sua universalização e garantia. Com isso cabe-nos compreender,

[... os] percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos, vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito a educação. Não se trata de secundarizar de direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga. [...] essa mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma precondição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovem – adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (ARROYO, 2005, p. 41).

Segundo Arroyo (2005), somente com a mudança de olhar acerca da modalidade é que se pode de fato mudar os rumos da EJA. Não obstante, em momentos como o da formação acima citada, evidencia-se a necessidade do professor assumir sua responsabilidade na melhoria da educação do noturno. E mudar a concepção que têm sobre a EJA, entendida por muitos ainda como “uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades [...] para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino” (HADDAD, 1992, p. 02).

A esse respeito a concepção freireana de educação emancipatória afirma a relevância do papel do professor como aquele que mediatiza o conhecimento de maneira crítica, que instiga no aluno sua criticidade e que use a teoria para elucidar a realidade de desigualdades que permeia a classe trabalhadora, ou seja,

Qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente

no sentido da superação das velhas marcas autoritárias (FREIRE, 1992, p. 84).

Acerca dessa concepção da função docente, Moysés (2010) enfatiza que é função do professor possibilitar ao seu aluno tornar-se um cidadão crítico e bem informado, capaz de compreender e atuar no mundo em que vive de forma crítica. Para tanto, é necessário perguntar-se para quem e como ensinar, pois, tal questionamento alerta para a relevância de se conhecer o público a quem se vai ensinar, qual o conteúdo a ser trabalhado, assim como a forma como será ensinado. De acordo com Moysés (2010) o bom professor é aquele que sabe “aliar a motivação ao próprio processo de assimilação do conteúdo [... com] a convicção de que, para o aluno, aprender é atribuir significado a um determinado conteúdo, é reconstruí-lo em sua estrutura cognitiva” (p. 82). Ou seja, um ensino significativo para o aluno é aquele em que ele consegue relacionar os conteúdos com aspectos da sua realidade.

No entanto, no dia a dia na escola observa-se uma resistência por parte dos docentes em relação à formação continuada, ainda que ela aconteça no espaço e horário de trabalho. Os professores declaram falta de tempo para a leitura em função da grande demanda da escola com atividades como fichas, plano de aula, entre outros, pois ainda que haja um tempo fora da regência destinada a esses afazeres, sempre sobra alguma atividade a ser realizada fora do horário de expediente. Tem também a questão, que alguns professores acreditam na defasagem dos estudos teóricos, como constata o relato a seguir:

[...] Eu acho que o pessoal que trabalha pela educação precisa de autores novos a serem trabalhados né? O povo fica assim, nós mesmos, o tempo inteiro e eu acho que fica muito maçante a gente, enquanto professor que está aqui na prática mesmo, com o aluno assim, a gente fica um pouco sem perspectiva (Professor E, entrevista, 17/11/2014, p. 2).

Contudo, de acordo com Ramos e Ciavatta (2011), entre as razões pelas quais os professores mostram resistência às novidades que chegam à escola está:

[...] (i) a forma impositiva como é apresentada; (ii) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso [...] da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado; (iii) o desconhecimento conceitual; (iv) a falta de condições materiais; (v) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; (vi) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições (RAMOS; CIAVATTA, 2011, p. 35).

Nesse sentido, os momentos de formação continuada quinzenais são

estruturados dentro do calendário de atividades da SME, que é extensivo a todas as escolas que atuam com a EAJA e não só às dez escolas da experiência que nos propomos a analisar nesse trabalho. Mas ter este momento presente no calendário, nem sempre garante que de fato a escola e os professores estejam participando efetivamente do estudo coletivo, pois a educação escolar com sua dinâmica própria, nem sempre permite que o prescrito torne-se o realizado.

### **2.3.2 - A formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec na FE/UFG**

A formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec realizada, no período de 2013 a 2014, para/com os formadores (estes eram os orientadores/formadores), o coletivo de professores, os coordenadores e os apoios na escola, seguiu o calendário da própria Rede que tem na sua organização momentos de parada quinzenais na escola para o estudo e planejamento coletivo, além da formação e planejamento em pequenos grupos semanalmente. Nesse período ela contava com a especificidade do trabalho dos orientadores/formadores contratados pelo IFG e dos apoios das UREs, os quais atuavam nas dez escolas em que se desenvolve o Programa, cujos encontros de formação destes aconteciam semanalmente na FE/UFG.

Em 2015, com a não contratação dos orientadores formadores pelo IFG, a formação continuada passou a ser desenvolvida diretamente com os apoios da UREs, que acompanham as escolas que desenvolvem a experiência do Proeja-FIC; os coordenadores pedagógicos de cada uma das dez escolas e professores da educação básica, que atuam como pesquisadores na pesquisa Obeduc, coordenada pela FE/UFG.

Segundo o projeto da formação continuada:

Os eixos orientadores da formação serão identidade, conhecimento e trabalho, tomados ora como princípios, como categorias e/ou como referencial teórico metodológico no processo formativo. A cada ano as temáticas serão eleitas, a partir das necessidades e demandas levantadas pelos educadores, coordenadores e gestores de escolas de EJA, graduandos e pós-graduandos que participam da pesquisa do CMV, acompanhando as escolas, bem como dos professores formadores que participam do Proeja FIC/Pronatec. A experiência das instituições envolvidas indica que os temas a serem retomados e aprofundados no período de 2013 estarão relacionados aos eixos orientadores da formação e os demais serão eleitos no início de cada ano/semestre letivo. Todo material utilizado e produzido pelas atividades de formação continuada serão organizados pela FE/UFG, no portal dos Fóruns de EJA, especificamente na página do Fórum Goiano de EJA, no

endereço:<<http://forumeja.org.br/go/node/1512>;http://forumeja.org.br/go/node/1626>.

Trata-se de uma formação continuada pensada em vários âmbitos e numa perspectiva complementar, ou seja, ela perpassa pela formação fora do espaço escolar dos formadores (sejam eles os orientadores/formadores ou coordenadores pedagógicos na parceria com os apoios das UREs) que explicitam a compreensão frente as demandas da escola, a participação de professores pesquisadores representantes da escola, que auxiliam na organização e sistematização do trabalho de formação na escola; no espaço escolar com o coletivo de profissionais que atuam no fazer pedagógico; articulada a seminários de reflexão, avaliação e trocas de experiências sobre o trabalho pedagógico e a formação continuada desenvolvida. Nesse sentido o Projeto da Formação Continuada do Proeja-FIC/Pronatec previa:

- *Encontros coletivos* das 10 escolas: *Curso inicial* desenvolvido [junto ...] aos profissionais da educação da SME de Goiânia e [...] junto aos professores da educação profissional, formadores e apoios que atuarão nas dez escolas que desenvolverão o Proeja FIC/Pronatec, com vistas a direcionar os trabalhos a serem desenvolvidos na experiência (princípios, horários, composição das turmas, proposta pedagógica, forma de organização curricular, relatos de práticas pedagógicas etc.), bem como a apresentação dos trocas de experiências dos trabalhos desenvolvidos no Proeja do IFG e o Proeja FIC. Haverá um seminário de *avaliação e trocas de experiências* ao final de cada semestre, sendo em junho e em novembro.

- *Encontros nas escolas*: são realizados encontros quinzenais de formação dos professores, coordenadores, apoios e gestores, abordando: temáticas de aprofundamento sobre currículo integrado, organização curricular que parta da realidade dos educandos da EJA (tema gerador, projeto de ensino-aprendizagem, eixo temático), sujeitos da educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA), princípios e fundamentos ético-político-pedagógicos, proposta pedagógica da EAJA, organização do trabalho pedagógico (planejamento, metodologias de ensino...), avaliação, evasão, questões geracionais, entre outros temas levantados pelas dez escolas que compõem a experiência do Proeja FIC/Pronatec. Duas vezes por semana haverá acompanhamento e formação nas escolas, em grupos menores de professores, organizados ao longo do processo de formação.

- *Formação de formadores*: trata-se da formação dos profissionais com comprovada experiência em EJA e/ou educação profissional, selecionados pelo IFG e UFG [ou os coordenadores e apoios das UREs], que acompanharão e contribuirão na formação dos professores nas dez escolas, que se reúnem semanal/quinzenalmente para estudo e formação/planejamento dos encontros nas escolas (RODRIGUES; MACHADO, 2013, p. 02).

Esta forma de compreender a formação continuada em serviço como espaço de reflexão sobre a prática, com temas a serem trabalhados a partir da demanda das escolas e da necessidade de implementar a PPP da EAJA apontou para os seguintes temas abordados em 2013 e 2014: PPP da EAJA; Proeja, Proeja FIC e Pronatec; sujeitos da EJA; currículo integrado pela via da interdisciplinaridade, trabalho coletivo e

regência compartilhada; organização curricular por eixos temáticos, temas geradores e projetos de ensino aprendizagem; trabalho como princípio educativo; planejamento; entre outros. Eram encontros na FE/UFG que além de proporcionar espaço para estudo aos formadores a partir da escuta a suas demandas no desenvolvimento do trabalho junto ao coletivo de suas respectivas escolas, também proporcionava coletivamente dialogar e construir estratégias de intervenção nesses espaços educativos.

Em avaliação no Seminário de Avaliação e Trocas de Experiências, realizado em janeiro de 2015, foi unânime a afirmação de que no que se refere à experiência do Proeja-FIC/Pronatec, com vistas a sua efetivação de forma perene, considera-se a formação continuada como uma das conquistas, principalmente, em relação aos momentos quinzenais em que a escola interrompe suas atividades e dispensa os alunos para realização do planejamento coletivo e da formação continuada dos professores. Esse momento, que é uma conquista da EAJA, havia se perdido ao longo dos anos por falta, entre outros, de acompanhamento e formação continuada dos profissionais da EAJA para realizar ações formativas no interior das escolas, como é o caso dos coordenadores e apoios; da assunção pelos coordenadores e apoios do seu papel pedagógico de formadores e/ou coordenadores da formação continuada em serviço no interior de escola; bem como pela concepção de formação continuada em serviço que norteia o olhar de muitos profissionais.

As discussões na formação da FE/UFG e nos encontros iniciais de formação continuada, quando se reuniam todos os professores da educação básica e em outro momento os da educação profissional e demais contratados pelo IFG, um dos focos de discussão, que foi aprofundado na formação nas escolas refere-se à *Proposta Político Pedagógica da EAJA e as concepções que a embasam*.

Em consonância com a PPP da EAJA os princípios desenvolvidos no Proeja-FIC/Pronatec partem da concepção de *aprendizagem e conhecimentos significativos*, em que os novos conhecimentos são relacionados com os já construídos previamente por seus sujeitos. Pois de acordo com Rodrigues (2000, p. 79), “o conceito de aprendizagem, conotado pela prática de uma construção conjunta de conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem”. Num movimento em que o respeito aos saberes dos educandos, compreenda as singularidades e os saberes desse público em que, a *construção coletiva do conhecimento* enfatize que, ainda que a aprendizagem seja individual, ocorre na mediação nas diversas formas de interação social. E nesse sentido, Freire afirma que

[...] ‘nunca será demasiado falar acerca dos homens como únicos seres ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência [...] de separar-se de sua atividade. [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 85).

Compreender os princípios elencados a partir da concepção freireana, implica considerar a realidade do educando da EJA sem perder de vista seus conhecimentos, necessidades e interesses na construção do conhecimento. Todavia, é preciso que o professor entenda ainda que partir desses elementos não limita o aprofundamento científico, mas que é preciso haver uma relação entre esses saberes, para o educando dar-lhe significado e ressignificá-lo.

Quando o professor incorpora essa concepção à sua prática está agindo respeitosamente com o aluno trabalhador e permitindo que o conhecimento seja construído coletivamente, em que professor e aluno fazem-se sujeitos do processo, pois “respeitar a leitura de mundo do educando [...] é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênuas por uma mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2011, p. 120).

Como ilustração dessa prática pedagógica tem-se a experiência da escola campo II, em que os alunos do Curso de Montador e Reparador de Computador utilizaram seus conhecimentos práticos para fazer uma plantação de milho sem perder de vista os elementos da matemática (científico), que indicavam a forma correta de fazer. Como relata um dos professores que contribuiu com o desenvolvimento da experiência:

Nós tivemos aqui uma experiência que eu considero muito salutar, que para mim foi algo, pessoalmente também bem produtivo, que foi entre História e Matemática, duas áreas tão distantes, mas que começamos a construir primeiro por proposta do professor, um estudo sobre a relação do ser humano com o alimento a partir das primeiras experiências ditas civilizadas dentro da história convencional, a partir da Suméria, [...] mas então partimos dali, e da forma do cultivo do alimento, a necessidade de quantificação, de registro desse alimento, seja fruto, seja animal, e a partir daí nós começamos a construir essa experiência, esse diálogo com os alunos, [...] nasceu o projeto da horta, a horta estava parada aqui na escola, já há mais de quatro anos, e hoje nós estamos cultivando, mediu o espaço da horta, os canteiros, trabalhamos noções de área, coisas que já tínhamos trabalhado em sala de aula com a teoria e fomos ver isso na prática (Professor C, entrevista, 12/11/2014, p. 9).

Outro elemento caro à educação que se propõe emancipadora é o trabalho

como princípio educativo, em que *educação e trabalho* são saberes que não se apartam, mas que estão sempre vinculados no processo educativo. Pois, de acordo com Gramsci (2001a, p. 45), “o fato de que [...] a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições”, ou seja, o processo educativo necessita estar vinculado à realidade dos educandos e mais, ter tal realidade como problemática no desenvolvimento do aluno trabalhador.

Gramsci (2001a), analisando a reforma escolar na Itália e a expansão de suas instituições no princípio do século XX, fala da forma como a escola que a princípio primava por uma educação que ajudava na formação do caráter dos sujeitos, humanista, começou a tratar o saber com um caráter mais técnico, em detrimento da formação de “cultura humanista”. A cultura, a qual se refere Gramsci (2001a), “não [é] simplesmente riqueza de conhecimentos intelectuais, mas capacidade de realizar o próprio dever e de compreender seus semelhantes, respeitando todo princípio, toda opinião, toda fé que seja sinceramente professada” (p. 99).

Todavia, essa formação humanística que formava o “*gentleman*”, era reservada a uma pequena parcela da população, pois era uma formação cara. À maioria, cabia uma formação técnica e profissional, “que os preparava para os ofícios não diretivos” (p. 99), de tal forma, que com tal formação essas pessoas se encaixariam em diversas áreas de atuação, na indústria, comércio entre outros.

Gramsci (2001a) cita o surgimento de instituições de ensino híbrido para atender ao público adulto no período noturno e com predominância de um ensino “técnico e prático”. Gramsci salienta que, no período em questão, havia certo encantamento pelos conhecimentos científicos que começavam a despontar, “a admiração pela ciência é tão grande que mesmo os jovens das classes cultas e aristocráticas consideram os estudos clássicos como uma inútil perda de tempo” (p. 101). Ele identifica, nesse período, a separação da escola entre as classes e o tipo de educação que seria doravante oferecida aos pobres, se bem que a educação humanística até então ofertada já não contemplava as classes menos favorecidas.

Em suma, a intenção de oferecer educação à classe trabalhadora, era com o intuito de melhor prepará-la para as demandas que ali se formavam. E desde então, observa-se que o paradigma educativo tem sido o mesmo, formação clássica/humanística para as classes dirigentes/dominantes e formação técnica com a preparação de mão de obra para o trabalho, para a classe trabalhadora.

No contexto da Organização Científica do Trabalho<sup>19</sup>, essa relação se intensificou, pois, de acordo com Gramsci (2001b), a prática da fragmentação do trabalho executado pelo trabalhador tirando dele a capacidade de dominar e compreender o processo produtivo por inteiro, o que apontava para uma nova organização do modo de vida dos trabalhadores, logo, a escola também teria seu papel alterado em função dessa nova forma organizacional.

Haja vista que já nas primeiras décadas do século XX, já se buscavam alternativas para a educação puramente profissionalizante, já havia uma preocupação com uma formação “inspirada no princípio da autonomia do aluno e da necessidade de satisfazer, na medida do possível, suas necessidades intelectuais” (GRAMSCI, 2001a, p. 172). O autor fala de uma experiência em que pensava na “escola unitária”, “na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados. [...] Um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (GRAMSCI, 2001a, p. 173).

De acordo com Gramsci (2001a), quando o trabalho prático é feito juntamente com o intelectual, ainda que não tenha uma relação entre ambos, o educando aprende a aplicar o conhecimento e desenvolver a prática, relacionando ambas as aprendizagens. Afirmativa, que impulsiona a busca por um processo educativo que integre teoria e prática no desenvolvimento educativo dos educandos em geral e nesse caso especificamente, do aluno trabalhador do Proeja-FIC.

A interferência dos meios de produção nas relações sociais é observada quando a própria escola, *locus* do conhecimento, que de acordo com Gramsci (1982), deveria ser um lugar comum a todos, com um ensino que para todas as classes tivesse um caráter científico e formação geral de cultura, logo, uma “escola única” e “desinteressada”, não voltada para os interesses do mercado e da empregabilidade. De tal forma, que a formação dos sujeitos seja para a vida, uma educação “humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p. 118). E não uma educação que apenas instrumentalize os sujeitos para suprir as necessidades do mercado.

Quando a escola “investe” numa formação específica dos sujeitos, formação essa que visa somente à inserção no mercado de trabalho e não o desenvolvimento dos

---

<sup>19</sup> Ver Americanismo e Fordismo (Gramsci, 2001).

diversos aspectos do ser, em outras palavras, uma formação integral dos sujeitos com os conhecimentos que os possibilite se tornarem sujeitos de sua própria história, ela está contribuindo com a intensificação da divisão do trabalho. Ou, com a divisão pormenorizada do trabalho, que de acordo com Pires (2009, s/p), “refere-se à fragmentação de uma especialidade produtiva em numerosas operações limitadas, de modo que o produto resulta de uma grande quantidade de operações executadas por trabalhadores especializados em cada tarefa”.

Ou ainda, de acordo com a observação de Marx (1999, p. 46), de que “os indivíduos podem passar facilmente de um trabalho para outro, sendo para eles fortuito – e, portanto indiferente – o gênero determinado do trabalho”. Para Marx, (2001, p. 27), o trabalho nesses moldes, com esse grau de abstração, só é possível na sociedade burguesa, ou seja, num contexto que “em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal”.

Em outros tempos e espaços, a forma de trabalho era algo particular de cada indivíduo, mas a grande diferença das formas de trabalho na sociedade burguesa,<sup>20</sup> tem a ver com o sistema de assalariamento, com esse sistema das relações trabalhistas em que, segundo Marx (2001), as relações familiares passaram a se resumir em relações monetárias. Para o autor, uma das condições de existência do modelo burguês de governar é a incessante revolução dos instrumentos de produção, que estão ligados às relações de produção e, portanto, acabam interferindo nas relações sociais.

Partindo dessa realidade que destroça o trabalhador e conjecturando a educação como um meio possível de superação de tal prática, diversos esforços são empreendidos em busca de uma prática educativa que possa de fato auxiliar o aluno da EJA a melhorar sua situação no mundo, visto que, romper com ela, seria também romper com o modelo de educação que encontra, pois, “essa superação pede um passo que a escola não pode dar. Ela não é capaz de superar por si mesma uma contradição da qual ela própria é produto” (SALA, 2010, p. 96).

Assim, como a integração entre a educação básica, profissional/tecnológica que tem como propósito também o rompimento com a dualidade entre essas formas educativas e propõe a formação integral dos sujeitos, pois, de acordo com Freire, “a necessidade de formação profissional dos estudantes a fim de se qualificar para o

---

20 De acordo com Marx (2001), por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho salariado.

trabalho é uma exigência real sobre o educador” (1986, p. 47, grifos do autor).

Dessa maneira, o Proeja-FIC/Pronatec bem como a própria EAJA, pensa a prática pedagógica num processo de *interdisciplinaridade* (GOIÂNIA, 2013a) que de acordo com Pereira (2009, s/p.), “consiste, [...] em processos de interação entre conhecimento racional e conhecimento sensível, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida”, ou seja, num movimento em que o conhecimento vai sendo construído no diálogo entre as disciplinas, inclusive, com elementos do conhecimento prático que envolve, por exemplo, noções da formação profissional. Isto é, na experiência desse Programa há a integração, tanto das disciplinas do “núcleo comum”, quanto destas com as da formação profissional, de forma que o educando vá construindo sua aprendizagem integralmente.

Importante salientar que a prática pedagógica é fator definidor na construção do currículo integrado, pois é por meio dela que a construção teórica acerca dessa organização se faz real e, nesse sentido, é uma ação que depende do trabalho do professor, pois somente o docente juntamente com seus alunos é capaz de viver de fato, a prática do currículo integrado. Daí a importância do professor estudar e refletir essa possibilidade como bem lembra Silva (2010, p. 148) de que é preciso “ter presente que é [...], quando o currículo chega aos professores, que de fato, se efetiva um currículo”.

Em relação à avaliação dos educandos, na perspectiva da EAJA na qual se pauta o Proeja-FIC/Pronatec, também é direcionada para um processo de aprendizagem contínuo, e é pensada e elaborada mais como um diagnóstico da aprendizagem dos educandos trabalhadores, orientando os encaminhamentos necessários à melhor aprendizagem dos mesmos. O que de acordo com Vasconcellos (2006) pressupõe uma avaliação que parta e reflita a prática com vistas a transformá-la, havendo com isso um rompimento com o modelo de prova tradicional, com a qual é atribuída uma nota à aprendizagem do aluno que o permite prosseguir ou ficar retido em determinada série/ano.

Não obstante, ainda de acordo com Vasconcellos (2006, p. 16), a avaliação assim como todos os problemas do processo de ensino brasileiro,

Tem raízes profundas: não é problema de uma matéria, nível, curso ou escola; é de todo um sistema educacional, inserido num sistema social determinado, que impõe certos valores desumanos como o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala de aula.

Diante disso, não é possível “achar que tudo é uma questão de boa vontade, que depende de cada um”, mas também não há como pensar que “não dá para fazer nada” (VASCONCELLOS, 2006, p. 24). Portanto, é dessa compreensão de que não é fácil, mas é possível transformar o que está posto, que partem os princípios os quais norteiam, tanto a concepção de educação do Proeja-FIC, quanto da EAJA na SME de Goiânia, que se pauta em sua PPP documento implementado a partir do ano 2000, com vistas a um processo de ensino aprendizagem que contemplasse as categorias já mencionadas, que são entendidas como um meio possível de garantir ao aluno trabalhador uma educação de qualidade e emancipatória. Assim, como a permanência desse aluno na escola, por ele se sentir de fato, respeitado e valorizado no processo de ensino aprendizagem.

Ambas as propostas - PPP da EAJA e Documento Base do Proeja-FIC, que se coadunam com o processo educativo da RME de Goiânia, pretendem uma ação de ensino aprendizagem pautado na concepção da educação popular. A qual tem como um de seus princípios a formação dos sujeitos numa relação dialógica entre os saberes de aluno e professor, assim como a emancipação do aluno/trabalhador e sua “inclusão em contextos sociais, econômicos, culturais e geracionais diferenciados” (GOIÂNIA, 2013a, p. 09).

Observa-se, portanto, que ainda que o Proeja-FIC/Pronatec seja um programa novo no histórico da EJA e que, sobretudo o Pronatec, aponte para uma formação rápida e sem os elementos capazes de proporcionar a emancipação do público da EJA. Há um esforço por parte dos sujeitos (professores, formadores, pesquisadores, equipe coordenadora do IFG/UFG/SME), para que o programa se constitua como mais um instrumento no contínuo e longo processo de lutas e reivindicações por políticas e práticas educativas que visam e vem melhorando a realidade da modalidade na RME de Goiânia.

Para tanto, a grande equipe envolvida nessa ação lança mão de vários elementos que possam contribuir efetivamente para uma prática educativa emancipatória. Entre os instrumentos utilizados na tarefa está a formação dos orientadores/formadores que é o grande elo de permanente ligação entre escola, Universidade e SME. São eles os responsáveis pela formação dos professores que atuam na escola, por planejar a formação a partir dos fundamentos teórico-metodológicos e práticos da Proposta-Político-Pedagógica da EAJA, adequando-a a concepção de currículo integrado; assim como, estabelecer metodologias de formação que viabilize o

diálogo com/entre os professores e contribua efetivamente para a ação pedagógica com os educandos.

No que tange ao formador, cabe a ele realizar a formação do coletivo de profissionais das unidades escolares, assessorar, juntamente com o coordenador da escola, o planejamento pedagógico e ainda sistematizar as experiências que contribuam para a construção do currículo integrado, juntamente com o coletivo de professores da escola. Esse profissional<sup>21</sup> se integra ao Programa, por meio de contrato realizado pelo IFG, uma das exigências para sua contratação é que o mesmo tenha experiência em atuação na EJA. O tempo de trabalho estabelecido para esse formador é de um ano e tem sido essa a realidade do Programa (trocas constantes).

A cada ano chegam novos profissionais que precisam apreender o que está sendo desenvolvido tanto na escola, quanto nas outras instituições parceiras no Projea-FIC/Pronatec. E nesse movimento elementos como a formação continuada, por exemplo, tem novo recomeço, assim como o trabalho de formação feito nas escolas, que na maioria das vezes também precisa desse recomeço. Esses são alguns dos aspectos que se configuram como dificultadores na oferta de uma educação de qualidade para o aluno trabalhador da EAJA.

No entanto, mesmo diante de tais dificuldades, os envolvidos no processo, amparam-se nos elementos positivos para prosseguir. O Documento Base do Projea-FIC, por exemplo, que é parte dessa luta contínua daqueles que não desistem do pressuposto de que os alunos da EJA têm direito a uma educação de qualidade, visa à integração dos sujeitos à sociedade em todos os aspectos, pois preconiza:

[...] uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral (BRASIL, 2007, p. [05]).

A existência dessa integração se justifica também pela pouca valorização do ensino fundamental para o mercado de trabalho, ou seja, a insignificância que lhe é atribuída, em contraposição ao que os alunos/trabalhados conferem à conclusão dessa fase da escolarização, ainda que ela não venha acrescentar elementos que conduzam para um emprego que ofereça estabilidade. E naquilo que está sua contradição está sua

---

21 Em relação ao debate acerca da profissionalização do professor, consultar Tardif (2000), Oliveira (2010), entre outros.

riqueza enquanto garantia de um direito inalienável, o acesso à educação e, em última instância não se pode prescindir totalmente da escolarização como fator de ascensão profissional, pois de acordo com Oliveira (2004, p. 1130): “A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho”.

Com isso, evidencia-se o contraposto dos envolvidos na experiência em questão à prática de formar os sujeitos com vistas apenas às demandas do mercado, busca-se uma escola, uma prática educativa que auxilie seus educandos a desenvolver um olhar crítico sobre os conteúdos aprendidos na escola e a utilizá-los para melhorar suas realidades. Sobretudo, em se tratando do aluno da EJA, que na grande maioria trata-se de trabalhadores que chegam à escola com muitas dificuldades (de aprendizagem, de cumprir horário, de assiduidade), alguns ainda analfabetos, e que se sentem envergonhados de sua condição e, portanto, com baixa autoestima, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor, pois lhe exige maior empenho no exercício de sua prática, que de acordo com Freire (2011), deve estar sempre interligada à reflexão teórica. Por fatores como o exposto, é que não se pode prescindir da humanidade do professor.

É importante destacar que nessa relação da escola com o aluno e as relações sociais que os envolvem, não cabe somente ao professor intervir e agir com vistas a um processo educativo, que não seja submisso as imposições do capital, é preciso ir além. Como a escola, enquanto instituição é fundamentada nos princípios, do que Freire (2011) chama da “classe dominante” cabe ao professor romper com determinadas teorias e práticas hegemônicas infundidas à educação, principalmente, em relação à educação destinada ao aluno trabalhador. É parte de uma lógica de qualificação do trabalhador, em que ele não precise refletir sobre sua própria ação, logo, destina-se a esse trabalhador uma formação instrumental, de forma que ele possa atender a certas demandas, sendo dono apenas de sua força de trabalho na realização prática de objetos, tornando-se, portanto, mão de obra barata para os detentores da produção.

Nesse sentido, Freire (2011, p. 96) ressalta a necessidade de ter-se em mente, que “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mau ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. A escola também é vista por Gramsci (1982) como o lugar onde há possibilidades do

trabalhador adquirir autonomia. Desde que, o ensino não consista “apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições de poder fazê-lo” (p; 137).

Para Gramsci (1982), a escola seria inclusive o espaço em que se definiriam os diferentes “níveis” de “intelectuais orgânicos” e onde esses intelectuais atuariam contribuindo, para que o trabalhador pudesse ter uma nova visão de mundo e reinterpretar sua própria cultura, numa atitude contra-hegemônica. Dessa forma, a educação pode contribuir com a superação do modelo social vigente, desde que, seja o lugar onde aconteça a reflexão acerca da situação dos sujeitos das “classes subalternas”, e que sua formação vise uma autonomia na construção de sua própria história.

Ainda que a grande maioria dos professores que atua no Proeja-FIC/Pronatec na modalidade EJA, não tenham tido durante sua graduação nenhuma disciplina direcionada à modalidade, na RME de Goiânia exige-se do professor que sua atuação junto ao educando seja diferenciada, pois, “a heterogeneidade de sujeitos presentes na EAJA implica um constante repensar nas formas de atendimento para manter o compromisso de garantir escolarização aos adolescentes, jovens e adultos” (GOIÂNIA, 2013a, p. 24).

A exigência de que o trabalho pedagógico desenvolvido com o público da EAJA seja diferenciado, em parte se dá em função do que aponta Oliveira (1999, p. 60), de que “o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança [... e] traz consigo uma história [...] de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo”. Para Oliveira (1999) o fato de o aluno adulto trazer consigo todos esses matizes, traz também inúmeras “habilidades e dificuldades” em relação à aprendizagem.

Para além dos elementos mencionados por Oliveira (1999), a compreensão de estar lidando com sujeitos trabalhadores é fundamental nas práticas pedagógicas implementadas. Pois se entende que,

Embora desenvolvam jornada de trabalho extensa, muitas vezes, em mais de uma rede, e não tenham sido contemplados em sua formação inicial com os conteúdos da EJA, muitos educadores, comprometidos com o fazer pedagógico, têm construído caminhos que mobilizam e mantêm os educandos na escola, garantindo-lhes aprendizagem com qualidade social (GOIÂNIA, 2013a, p. 23).

Nesse sentido o Programa se embasa numa concepção de educação emancipatória pensando a possibilidade de “(re)construção de conhecimentos e atitudes ligados à emancipação humana, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re)inserção digna no mundo do trabalho” (BRASIL, 2007, p. 28).

Não obstante, para Machado (2006), “a qualidade da concepção e da efetividade no desenvolvimento de um projeto pedagógico assim orientado requer uma mudança no entendimento de todos os que se propõem a levá-lo a termo” (p. 42). O que indica que inclusive, a prática pedagógica tem que ser orientada no sentido de propiciar ao educando uma melhor compreensão da realidade que o circunda.

Nesse sentido que tem sido implementada a formação continuada dos profissionais que atuam nas dez escolas com o Proeja-FIC/Pronatec. E foi com o intento de sistematizar e analisar como a formação continuada na escola tem ocorrido e suas influências ou não na prática pedagógica dos profissionais que atuam na experiência do Proeja-FIC/Pronatec, que compomos o capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO III**

#### **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA-FIC/PRONATEC NA ESCOLA**

“A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes” (BRASIL, 2006, p. 23-24). Essa é a proposta de formação continuada contida nas bases legais, daí até sua efetivação nos diferentes programas que desenvolvem formações contínuas, parece haver certo caminho a percorrer. A formação continuada nessa perspectiva aponta para a reflexão acerca da própria constituição do docente, bem como da realidade e suas determinações.

No âmbito da formação continuada em serviço dos professores da EAJA uma das preocupações pensada no Proeja-FIC/Pronatec, era que ocorresse articulada a outras ações, mas se garantisse que esta acontecesse também na própria escola porque a singularidade de cada espaço, assim como dos sujeitos, é relevante para o desenvolvimento do processo educativo, “no sentido não apenas de compreendê-lo, como também de encontrar estratégias de ensino capazes de tocar o seu universo” (GOIÂNIA, 2013a, p. 47).

Ir a campo, buscando compreender que elementos da formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec poderiam contribuir para o trabalho pedagógico demandou um esforço para entender o que esta formação trazia denovo para o coletivo da escola – no que se refere à formação continuada em serviço e sua relação com a prática pedagógica com respeito aos saberes do educando; a partir da realidade do aluno na construção do conhecimento; a construção e vivência do currículo libertador – o que nos levou a observar as aulas para entender se o que era proposto e perpassava pela formação do Proeja-FIC/Pronatec, influenciava o trabalho do professor.

Bem como entender, como esses aspectos se concretizavam ou não na prática, visto que a proposta da EAJA também é de que a prática pedagógica considere os saberes prévios do educando, assim como, uma articulação entre conhecimento científico e elementos da realidade desses sujeitos. Esse movimento apresentou-se como um mosaico de construção de fazeres, pensares e pensares-fazer, enquanto práxis cotidiana grávida de desejos, sonhos, ações, teorias, reflexões, tomadas de consciência, de decisões, que constituem o fazer e o pensar do educador, individual e coletivamente.

Nesse processo percebemos que ainda que o calendário da escola seguisse as orientações da SME, no interior de uma escola existem muitos elementos na prática escolar que extrapolam o apenas seguir a orientação e organização mais geral, mais abrangente como o de uma secretaria municipal, no desenvolvimento do trabalho que coadune com a PPP da EAJA ou de um Programa como o Proeja-FIC/Pronatec. Nesse sentido, um elemento que vale ressaltar e que é importante para o bom andamento do trabalho pedagógico e da formação continuada dos profissionais, é compreender a opção político-pedagógica que orienta os professores envolvidos nesse processo da práxis, seu fazer-pensar, e que optam por trabalhar em acordo com a perspectiva de educação emancipatória, a qual intenta orientar o trabalho na EAJA, bem como no Proeja-FIC.

Para realizar esta discussão sobre a formação continuada desenvolvida na escola campo II, iniciaremos apresentando o espaço da pesquisa, os sujeitos e como a formação continuada e se a prática pedagógica implementada considerava ou não a especificidade da formação continuada construída no âmbito desta experiência.

### **3.1 - Situando a pesquisa sobre a formação continuada no espaço da escola**

A escola campo II está localizada num bairro da região leste de Goiânia e foi inaugurada em junho de 2009, consta em seu Projeto Político Pedagógico que sua criação objetivava “oferecer à comunidade uma escola experiência com espaço físico modelo e proposta pedagógica diferenciada, em busca de uma educação por excelência” (p. 02). No turno diurno funciona como escola de tempo integral, que atende na modalidade de Educação Infantil e Ciclo I.

No período noturno, desde o ano de 2009 a escola oferta o Proeja-FIC na modalidade EJA, com duração de dois anos e meio, sendo que durante os dois primeiros anos (2009-2012) oferecia o Curso de Auxiliar de Cozinha (eixo - Hospitalidade e

lazer). A partir de 2013 quando a experiência teve de utilizar os recursos do Pronatec também passou a ser implementado na escola, o Curso de Montador e Reparador de Computador (eixo - Informação e comunicação).

A escolha pelos cursos foi feita por meio da escuta à comunidade. Para a implantação do Proeja-FIC/Pronatec na escola campo II, no ano de 2012 foram aplicados pela pesquisa do CMV, questionários junto aos alunos que estudavam na escola. Os resultados apontaram os cinco cursos mais procurados e deles foram escolhidos os dois com maior interesse pela comunidade para serem implantados a partir de 2013. Com a definição dos cursos, também houve um chamamento da comunidade com trabalho de divulgação feito por alguns profissionais da SME, que de acordo com o professor G: “elas mesmas divulgaram nas ruas [...] fizeram divulgação porta a porta” (entrevista, 05/12/2014, p. 3).

Com a chegada dos alunos à escola em 2013, os mesmos optaram entre os cursos ofertados pelo Programa na escola, quais sejam: Curso de Auxiliar de Cozinha e Montagem e Manutenção de Computador, sendo constituída uma turma de Auxiliar de Cozinha, dando continuidade ao curso que já existia anteriormente, desde 2010, cuja turma é composta quase que exclusivamente por mulheres e com faixa etária acima de vinte e quatro anos; e duas turmas de Montagem e Manutenção de Computador, com uma composição bem heterogênea de alunos de ambos os sexos e idade.

A escola tem uma estrutura física considerada inclusive, pelos professores como sendo boa, com quadra de futebol, piscina, laboratório de informática e amplo refeitório. No entanto, os alunos do noturno, pelo menos no período em que se fazia a observação na escola, não tiveram atividades que contemplassem os espaços externos como, quadra de futebol e piscina. O laboratório de informática, em função do Curso de Montador e Reparador de Computador é bastante utilizado por alguns professores. O refeitório além de sua função regular serve também, de espaço para fazer as atividades do curso de alimentação e quando se juntam as turmas para o trabalho coletivo.

No contexto da EAJA, o horário das aulas é organizado de acordo com as especificidades de cada escola. Na Escola campo II, as aulas têm duração de quarenta e cinco minutos, sendo duas aulas no primeiro horário e após um intervalo de meia hora, em que é servida a janta aos educandos, são ministradas mais duas aulas. Durante as observações em sala observou-se que esse tempo destinado no horário para cada aula se mostra insuficiente para o trabalho pedagógico, pois quando os alunos começam a entender e fazer relação do que estão vendo com o seu cotidiano, a aula termina e

geralmente, o professor não consegue concluir sua aula, pois com a participação dos alunos, o que é essencial para sua aprendizagem, acaba não sendo possível a finalização planejada, ainda que de acordo com Amigues (2004, p. 51), “a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino”.

Por outro lado, os professores nas entrevistas destacaram que a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec contribuiu com aspectos referentes à prática pedagógica, orientando como deve ser desenvolvido um processo educativo que conheça quem é o educando trabalhador da EJA, considere seus interesses e necessidades, de forma a proporcionar o acesso e a construção de saberes significativos, críticos e que contribuam com a formação emancipatória desse sujeito. É nesta perspectiva que a formação continuada em serviço na escola, a exemplo da formação continuada desenvolvida na FE/UFG, iniciou-se pelas discussões sobre os sujeitos da EJA, e dentre eles o foco foi sobre o educando.

### **3.2 – O educando trabalhador da EAJA: quem é, a luta pelo acesso, permanência, e conclusão com qualidade social**

De acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96, o acesso à educação em qualquer fase da vida é um direito, bem como uma questão de justiça e uma marca de política pública de sociedades democráticas. Não obstante, esse direito quase sempre vem sendo negado ao longo dos tempos, sobretudo ao aluno trabalhador, ainda que essa negação não seja uma exclusividade da EJA, quando se trata do educando que trabalha a negação a esse direito vai muito além da falta de oferta de vagas na escola.

No município de Goiânia, de acordo com dados do Diagnóstico do Plano Municipal (2015), a partir das informações do Censo Escolar 2013 da SME de Goiânia, existem cerca de 33.955, pessoas analfabetas acima de 15 anos; e 254.445 pessoas sem ensino fundamental concluído nesta faixa etária, sendo que destes 3.573 estão sendo atendidos na Rede Municipal de Goiânia de 1ª a 4ª séries e 10.555 de 5ª a 8ª séries, além de 1.247 na EJA integrada à Educação Profissional (parceria SME de Goiânia, IFG, FE/UFG no atendimento à EJA e Educação Profissional junto às turmas de Proeja-FIC/Pronatec, no Ensino Fundamental, segundo segmento).

No entanto, a exclusão que atinge essas pessoas ocorre inclusive, quando elas estão frequentando a escola, pois a aprendizagem, bem como as condições de

permanência do aluno trabalhador na escola, depende das estratégias que são criadas para que esse direito lhes seja assegurado. Como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96: “[...] os sistemas de ensino assegurarão [...] aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 37).

A criação da escola pública obrigatória para todos foi decisiva para o acesso de todos à educação, contudo o acesso e as oportunidades no seio dela ocorrem de forma desigual para os diferentes alunos, com realidades sociais distintas. Nesse contexto, a função da escola pode ser entendida tanto como local de ensino aprendizagem, quanto de socialização dos sujeitos e para Freire (2011, p. 44) “é uma pena que o caráter socializante da escola seja negligenciado [...] fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, [...] quase sempre entendido como transferência do saber”. Dessa forma, de acordo Freire (2011) a escola exerce ambas as funções e sempre de forma reprodutora de um sistema que favorece as classes dominantes.

O educando da EAJA é aquele aluno que por diversos motivos não teve acesso à escola, dela se afastou, ou ainda nela permaneceu e não teve sucesso na vida escolar numa fase anterior da sua vida e volta para a instituição escolar quando jovem, adulto ou idoso.

A RME de Goiânia por meio de programas como o Proeja-FIC/Pronatec tem utilizado algumas estratégias para chamar o trabalhador à escola, bem como para mantê-lo na instituição, não obstante, no final do ano letivo de 2014, o número de escolas com atendimento da EAJA foi reduzido.

Nos cursos ofertados pelo Proeja-FIC/Pronatec a divulgação dos mesmos ocorreu nas comunidades e vizinhança onde seriam oferecidos os cursos de formação básica integrada à educação profissional, diversos instrumentos foram utilizados na divulgação: carro de som, panfletos, cartazes, entre outros. Enquanto estratégia de manutenção desse educando na escola, o Programa acredita sobretudo na integração da educação básica com a qualificação inicial da formação profissional, pois para além da conclusão do ensino fundamental, o aluno trabalhador recebe a qualificação para o mundo do trabalho. Outro elemento no qual se pauta a EAJA para a permanência desse aluno na escola é um ensino que parta da realidade desse sujeito.

A discussão sobre os sujeitos da EJA, em especial o educando da modalidade e a importância de se partir da escuta a eles na construção de um currículo

significativo, integrado e interdisciplinar esteve presente durante todo o processo de formação e orientou desde a coleta de dados para compor o diagnóstico do perfil dos educandos; o levantamento dos interesses e necessidades advindos da realidade social em que se inserem, com vistas à escolha dos temas dos eixos ou projetos desenvolvidos nas escolas que implementam esta experiência, assim como dos subtemas e conteúdo a serem trabalhados.

Nesse sentido, o diagnóstico do perfil dos alunos aponta que o educando da escola campo II se diferencia um pouco quando se trata da questão etária, pois diferentemente de dados<sup>22</sup> que apontam que 65% dos educandos da EJA no estado de Goiás têm entre quinze e vinte e quatro anos, na escola campo II esse percentual é de apenas de 40,55%, portanto uma maioria com 59,45% de adultos e/ou idosos. As mulheres são presença majoritária nos cursos ofertados na escola, em um deles há apenas mulheres matriculadas. Como salientado ao longo do texto, são mães e avós que muitas vezes se afastaram da escola para cuidar da família e que retornam a escola para concluir os estudos, algo antes impossibilitado.

São pessoas que compõem a comunidade que circunda a escola e que certamente têm seus filhos frequentando a mesma, no ensino regular. Para chegar até o local de estudo a maioria sai de sua casa e vai a pé. A profissão por eles exercida são as mais diversas, no entanto, observa-se que um grande número desses educandos apontou não exercer nenhuma profissão, o que indica, em função da grande quantidade de mulheres já adultas inclusive, tratar-se de pessoas que exercem as funções domésticas no próprio lar. Este dado acerca de uma não profissionalização é corroborado pela informação de que a maioria disse não ter nenhuma habilitação profissional.

Outro elemento que suscita análise acerca das condições sociais do educando da escola campo II é a informação do tempo de trabalho que esses sujeitos têm no exercício de suas profissões, geralmente são períodos bem curtos e de baixa remuneração. De acordo com dados dos questionários aplicados aos educandos (2015), uma característica do público dessa escola, certamente está relacionada à questão etária, pois muitos dos educandos quando perguntados se vieram de outra escola, responderam que não, o que indica que realmente estiveram afastados da escola por certo período.

As condições que contribuíram para que esses sujeitos tanto tenham se

---

<sup>22</sup> Dados fornecidos pelo Projeto da Rede de Pesquisa Obeduc, denominado “Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”, referentes ao ano de 2014.

afastado, quanto retornado à escola, não os difere muito da realidade vivida pela maioria dos alunos da EJA; trabalhadores sem tempo para os estudos, mulheres que precisam cuidar de seus filhos, adolescentes que precisam ajudar na renda familiar. Busca por melhores oportunidades de trabalho, ajudar os filhos com as tarefas da escola, adquirir mais conhecimento, aprender a ler e escrever. Não obstante, no cotidiano escolar existem outros desafios a serem superados, tanto pelos educandos quanto pelos professores que atuam na EJA, pois são questões que podem afetar o desenvolvimento e a aprendizagem dificultando o processo educativo vergonha de estar atrasado nos estudos e de expor suas dificuldades de aprendizagem, falta de paciência e incompatibilidade com os colegas por causa da idade, indisciplina dos colegas, cansaço devido à sobrecarga do trabalho.

Acerca dessa temática sobre os sujeitos da EJA, a perspectiva foi sempre de considerar, trabalhar e valorizar aspectos como os acima citados, nas peculiaridades desse público, pois de acordo com Oliveira (1999, p. 59) trata-se de um aluno trabalhador, “com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas”. Daí a relevância de um processo educativo que respeite essa singularidade do aluno de forma que ele sinta-se respeitado dentro da sua condição, de estudante e trabalhador. Pois de acordo com Freire (2011, p. 42), “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa, [...] é problema que não pode ser desprezado”.

Um dos principais desafios da Escola campo II, partindo da perspectiva de respeito ao aluno trabalhador tem sido a criação de estratégias para conter a evasão. Uma delas foi buscar articular a EJA ao mundo do trabalho. Mas este caminho no Proeja-FIC/Pronatec contou com vários percalços, já que a previsão era iniciar o ano letivo com a contratação dos profissionais da educação profissional que atuariam na experiência, o que em função da demora no repasse dos recursos do governo federal para o IFG, e das dificuldades desta instituição no processo de seleção e contratação, só pode ocorrer em 2013, no mês de março e em 2014, no mês de agosto, o que gerou uma expectativa inicialmente frustrada junto aos alunos, provocando algumas evasões, mas a evasão continuou mesmo com a chegada dos profissionais da profissionalização inicial, como evidencia a fala do professor C,

Porque antes de começar o curso, os cursos técnicos, os cursos começaram só em agosto, os alunos questionaram todos os dias, quando é que vai começar o

Pronatec? A gente não sabia responder, não sabia, eles antes de agosto estavam ameaçando até parar se não comesse, aí quando começa, a evasão aumenta a gente não entendeu isso (entrevista, 12/11/2014, p. 18).

Uma das hipóteses para a continuidade da evasão, mesmo com a chegada dos profissionais da educação profissional, refere-se a não adequação inicial dos alunos à nova forma de trabalho que se implanta (as regências compartilhadas), ou mesmo dificuldades de alguns dos profissionais da educação profissionalizante em se adequar ao trabalho com alunos da EJA, às metodologias e forma de organização curricular com eixo temático, ou ainda aos desafios enfrentados pelos alunos da EJA, cotidianamente, para se manterem trabalhando e na escola ao mesmo tempo.

Como podemos perceber na expressão explicitada na própria PPP da EAJA: é fato “que a evasão e a baixa frequência são desafios da EAJA, realidade que se configura em toda a EJA” (GOIÂNIA, 2013a, p. 21). E de acordo com Paiva (2006, p. 33, grifo do autor), a “*evasão* e a inconclusão [...] expressam em síntese, o fracasso do Estado no tocante a políticas sociais no geral”. Há ainda, a rotatividade desses alunos durante a semana na escola e na discussão dos elementos que ocasionam tal realidade, sabe-se de inúmeros fatores (relações familiares, de trabalho, entre outros) que contribuem para tal, e isso é uma realidade da modalidade de EJA.

Porém, não se pode perder de vista, que “além dos fatores sociais, os motivos da evasão estão intimamente ligados à relação que estabelecem com a escola” (GOIÂNIA, 2013a, p. 24), bem como de que esses sujeitos, na grande maioria “são trabalhadores não qualificados, que vivem de trabalhos esporádicos, são donas de casa, avós que cuidam dos seus netos ou que ainda trabalham como empregadas domésticas. São mães que não têm com quem deixar seus filhos para ir à escola” (p. 18).

Levando em conta esses aspectos que envolvem o processo educativo na EJA, quando perguntado aos professores se eles viam interesse por parte dos alunos em dar continuidade aos estudos, sete dos professores reconhecem que, apesar de as dificuldades vividas por esses alunos, há interesse desses sujeitos em prosseguir aprendendo:

Em alguns momentos sim, em outros não, porque não é fácil para o aluno nosso da EAJA, depois de um dia longo, cansativo de trabalho, então muitos desejam, mas em muitos momentos eles também sentem desanimados (Professor J, entrevista, 12/11/2014, p. 7).

Acho que tem que ser aberto um parêntese, pelo seguinte, eles já demonstraram essa vontade ao retornarem para a escola né? Já superaram uma barreira bastante grande dez, quinze, vinte anos fora da escola, [...] então

a escola além de ser esse lugar de aprendizado também tem que motivá-los, a dizer, olha! Você deu o primeiro passo, mas ainda há outros a serem traçados né? [...] Eu tenho que conseguir construir isso no educando para que ele se sinta encorajado motivado para continuar os estudos (Professor I, entrevista, 13/11/2014, p. 9).

[...] vejo que eles trazem essa vontade, e o objetivo de concluir tanto a parte técnica quanto a parte de educação básica, até mesmo para sociedade lá fora, mostrar que conseguiu uma vitória, muitos já tem idade mais avançada e mostrar que ele não teve oportunidade, mas agora é uma conquista para ele (Professor H, entrevista, 18/11/2014, p. 7).

Engana quem acha que eles estão só para malandrar, eles são maiores de idade uai, não tem ninguém para vigiar eles, eles estão ali porque querem, o dia que eles não querem ir eles não vão na escola, pessoal tem que entender isso também, que não é todo dia que o adulto quer ir à escola, né? Tudo que ele quer não, todo mundo tem que entender isso, até a secretaria (Professor G, entrevista, 05/12/2014, p. 12).

Eis um dos desafios no trabalho com a EJA, desenvolver um ensino significativo que contribua para que os educandos sintam interesse e necessidade de ir à escola, que se articule ao mundo do trabalho, que aprendam e vejam sentido nesta aprendizagem, permanecendo na escola e dando continuidade aos estudos. No entanto, para além do discurso de que por meio dos estudos é possível ascender socialmente e do caráter de reprodução da escola, enxergamos na educação escolar a possibilidade de superação de dadas condições sociais. Para tanto é preciso haver clareza tanto por parte do professor, quanto do educando de que tal superação não significa diretamente a inserção no mercado de trabalho, além do mais, é preciso ter em mente que “quanto mais mão de obra disponível no mercado, menores serão os salários, dando assim, uma margem muito pequena de mobilidade aos trabalhadores” (PEREIRA, MINASI, 2014, p. 20).

Superação aqui salientada, portanto, no sentido de se compreender que as condições em que esse educando trabalhador se encontra, por exemplo, não é algo natural, mas construído historicamente e na escola podem ser encontrados elementos para tal entendimento. Pois de acordo com Freire (2011, p. 76) “a mudança no mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação”.

Ainda sobre o interesse dos alunos em relação aos estudos, alguns professores têm consciência que a vontade dos alunos em prosseguir estudando também está relacionada à forma como ele ensina, pois entendem que a permanência do aluno na escola depende do trabalho pedagógico feito com eles. Compreendem ainda, que uma parcela dos educandos quer continuar os estudos, mas que outra parte não demonstra esse interesse, porém cabe também ao professor trabalhar essa questão.

[...] você tem que buscar uma maneira de alcançar esse aluno e mostrar para ele que ele é capaz de aprender como qualquer outro aluno que está ali, de incentivá-lo ao ponto de que ele não desista, de mostrar a importância dele buscar esse conhecimento (Professor F, entrevista, 19/11/2014, p. 9).

No entanto, não se pode perder de vista que numa realidade como a brasileira em que “uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo” (BRASIL, 2013, p. 25), os que retornam à escola e nela permanecem, sem dúvida já estão rompendo com um grande limite. E aí a importância daquilo que o professor I chamava a atenção, de que a escola tem a obrigação de ajudar esse aluno trabalhador a manter-se nela, dar-lhes condição de permanência e de aprendizagem. Além da obrigação de chamar e abrigar esses milhões que estão longe da escola, por terem sido *a priori*, expulsos da mesma.

Esses educandos da EJA, especialmente aqueles que estão retornando à escola depois de muito tempo afastado dela, chegam aos bancos escolares cheios de expectativas em relação ao futuro e ao mercado de trabalho, no entanto, segundo Freire (1991, p. 70), “[...] não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho”.

Portanto, é fundamental a necessidade do professor atuar de forma crítica, com uma prática educativa que permita ao sujeito da EJA pensar sua realidade de maneira consciente, para assim tentar intervir na mesma e lutar por uma transformação social. E nesse sentido, de acordo com Freire (1991, p. 123), “uma das mais importantes tarefas em que a formação permanente dos professores se deveria centrar seria convidá-los a pensar criticamente sobre o que fazem”. Como tem tentado fazer a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec que busca trabalhar com a realidade do educando no sentido de problematizá-la e de auxiliar o professor no trabalho pedagógico com o aluno trabalhador para que o mesmo possa compreender que a mudança pode ser feita por ele.

### **3.3 - Do sujeito educador da escola: perfil dos professores da escola campo e a opção por uma prática político-pedagógica libertadora**

Entre os dez professores que participaram da pesquisa cinco deles atuam nos três períodos de ensino, realizando, portanto, sessenta horas de trabalho semanais sendo que todos os outros cinco trabalham pelo menos dois períodos, um no ensino regular no

matutino ou vespertino e o segundo, ou terceiro turno, no noturno na EAJA. Portanto, suas atuações mais longas, ou pelo menos metade delas ocorrem fora dessa modalidade, o que ajuda a entender em parte, a razão pela qual há um maior interesse por parte desses professores em se especializar em aspectos mais gerais do ensino, como por exemplo, cursos de métodos e técnicas realizados por dois, dos dez professores entrevistados.

Os professores da escola campo II muitas vezes se identificam com a realidade de seus alunos, sobretudo porque muitos deles concluíram seus estudos no ensino noturno e compreendem a dificuldade de seus alunos em aguentar todos os dias geralmente, depois de ter trabalhado um dia inteiro, três horas e meia de aula e manter-se motivado para aprender. A esse respeito, segundo o depoimento de um professor:

Eu me identifico muito com a história de vida dos alunos, [...] eu terminei meus estudos assim, atrasado e no noturno, [...] eu tive pessoas para me ajudar a superar essas limitações, e agora eu faço o mesmo, procuro ajudar os alunos a superar suas dificuldades assim, a entender né? Que eles podem assim atingir posições melhores assim, melhorar a autoestima (Professor A, entrevista, 10/11/2014, p. 2).

Na concepção de alguns professores o Proeja-FIC/Pronatec representa um estímulo a mais para o educando trabalhador da EAJA. Bem como, a forma como o professor interage com esses alunos, pois, segundo suas palavras:

Apesar de ter estudado no noturno e em escola pública eu não tive uma proposta de Proeja-FIC/Pronatec com iniciação profissional, eu acredito que eu gostaria muito de ter essa experiência que eles têm hoje como oportunidade (Professor J, entrevista, 12/11/2014, p. 8).

Outro aspecto relevante observado no coletivo de professores da escola campo II foi no que se refere ao tempo de trabalho como professor, a maioria deles, seis dos dez participantes da pesquisa, possui mais de cinco anos na docência. Sendo que quatro tem menos de seis anos e de acordo com Freire (2011, p. 131), quanto mais o professor se doa “à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor” se conhece e cria seu perfil.

Os dois professores<sup>23</sup> entrevistados que participaram do desenvolvimento do Proeja-FIC/Pronatec na escola campo II, atuando na educação profissional tem nesse projeto sua primeira experiência com a docência. Um tem formação em Tecnologia,

---

<sup>23</sup> De acordo com a LDBEN Lei nº 9.394/1996 “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”. No entanto, admite como “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico” (BRASIL, 1996).

Redes de Computadores, o outro é bacharel em Ciências da Informação, ou seja, ambos não são licenciados para a docência, não obstante, foram contratados para ministrar aula e cumprir todas as exigências feitas aos demais professores da Rede. Exigências de elaborar planos de curso e de aulas; ministrar aulas em conformidade com os objetivos do Programa, da PPP da EAJA; elaborar materiais didáticos, bem como avaliar a aprendizagem dos educandos.

Dessa forma, o trabalho pedagógico que perpassava as aulas específicas da qualificação profissional, ministradas pelos professores contratados pelo IFG, os quais possuíam formação profissional técnica (edital IFG nº 077/2014), mas não necessariamente qualificação pedagógica para o trabalho em sala de aula, apontou a necessidade dos professores da qualificação profissional, antes de assumirem a sala de aula passarem por um curso de formação continuada inicial, para oferecer subsídios para sua atuação como professores, em especial no âmbito de sua atuação direcionada a educandos jovens, adultos e idosos trabalhadores.

Além das dificuldades mencionadas, o processo de ensino aprendizagem pode tornar-se mais difícil na EJA com a falta de experiência do professor. No caso dos professores da escola campo II apenas cinco deles trabalham há mais de seis anos na EAJA. Mas observou-se um interesse de todos os professores pela modalidade, alguns deles fizeram inclusive, especialização com foco na EJA, “a minha especialização foi sobre EJA, [...] na minha monografia de pós-graduação eu trabalhei com evasão de alunos na EJA” (Professor I, entrevista, 13/11/2014, p. 1).

Durante uma das entrevistas, o professor expressa sua própria concepção de mundo e de educação, fala de suas necessidades e conquistas enquanto educador. E quando perguntado sobre a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec disse que sua análise,

[...] entra em outras questões que não é sobre a formação em si, mas sobre a realidade da escola, e da educação, né? Eu sinto falta, é falta de um projeto coletivo de educação, muitas vezes a gente pensa em construir um currículo integrado por conta das aulas compartilhadas, mas muitas vezes a gente fica isolado, às vezes cumprindo obrigações do cotidiano, da rotina da escola, do que o calendário escolar da secretaria de educação nos exige, mas algo que envolva mais da educação, que gere um ambiente escolar, que traga uma satisfação em estar presente na escola, tanto para o funcionário trabalhador professor, quanto para o educando – o jovem, o adulto, o idoso – que está na escola, o que eu sinto falta é disso, algo que desperte essa vontade de ter um saber. [...] Então o que poderia ser melhor é a essência da educação, mas eu também não quero culpar aqui o professor, porque já está desgastado, uma realidade viciada da educação, uma realidade que muitas vezes o onera financeiramente, um salário muito baixo, mas ele tem também uma

responsabilidade né, também eu não quero tirar a responsabilidade dele, eu não quero culpar, mas eu também não tiro a responsabilidade, porque ele se acomoda e o aluno acomoda e todo mundo acomoda, a escola acomoda a sociedade fica acomodada e acaba que isso gera uma angústia [e] com o tempo isso vai conseguindo fazer uma coisa aqui, outra ali, mas infelizmente são experiências isoladas por milhas, e não gera um projeto de educação (Professor C, entrevista, 12/11/2014, p. 3).

Nesse sentido, a fala do professor expressa aspectos importantes que podem contribuir com uma educação emancipatória. E não se pode perder de vista que o professor também é sujeito desse processo, ou seja, o professor como “ser sujeito histórico e construtor de conhecimento” (GOIÂNIA, 2013a, p. 7) e que enquanto tal carrega expectativas e dificuldades, inerentes à profissão e ao humano.

No caso da EAJA na RME de Goiânia, há um projeto de educação pensado para o aluno trabalhador construído a partir de princípios que pensam sua singularidade. Tal projeto, apresentado na PPP da modalidade reflete também sobre a formação do professor da EJA, compreendendo que uma educação diferenciada perpassa as condições do trabalho e do trabalhador docente. Todavia, no cotidiano da EAJA o que se encontra são professores que desconhecem a proposta; e se conhecem, têm muitos questionamentos acerca de como fazer um bom trabalho com o aluno trabalhador.

Com o acompanhamento da experiência do Proeja-FIC/Pronatec na escola e demais ações na FE, observou-se que no projeto pensado para a EAJA, o professor para além de se apropriar do mesmo, precisa compartilhar a opção política de trabalhar numa perspectiva crítico-libertadora. Em que o professor não seja um mero transmissor de conhecimento, mas que possa mediar um processo que ajude o aluno a compreender-se no mundo como um ser fazedor de história.

Por outro lado, o que ficou evidente durante a permanência na escola foi que se alguns professores não se apropriam totalmente e/ou não assumem o que está ocorrendo na escola, seja em função da sua opção político-pedagógica assumida, quer esteja ela explicitada ou não – no caso do Proeja-FIC/Pronatec muitos deles não tinham muita clareza do que é o Programa, tampouco de seus pressupostos, bem como da concepção de ensino que norteia o trabalho da EAJA, muitos professores fazem de sua prática pedagógica um processo de aprendizagem em que o conteúdo científico está sempre em relação com a realidade do aluno, e instiga este a buscar compreender os meandros das condições que lhes são oferecidas.

A formação continuada ministrada pelo Proeja-FIC/Pronatec nas dez escolas, de certa forma contribui para esclarecer os objetivos do Programa bem como

orientar o trabalho a partir da concepção de formação da EAJA, visto que é ela que norteia a experiência, mas tem aqueles professores que já chegaram à escola e encontraram todo o processo encaminhado, dessa forma, foram se situando aos poucos.

No ensino da EAJA, pressupõe-se que o trabalho educativo tenha como ponto de partida os saberes, cultura e a realidade vivida pelo educando. Na realidade há uma “flexibilização das normas escolares” (GOIÂNIA, 2013a, p. 7) em função das especificidades do aluno trabalhado, e nesse sentido a formação continuada do Projea-FIC/Pronatec se desenvolveu sempre no sentido de contribuir com o professor para que ele pudesse desenvolver um trabalho de acordo com o que é proposto.

Em relação ao respeito aos saberes que o aluno da EJA dispõe os professores da escola campo II foram unânimes ao dizer que consideram os saberes dos seus alunos na construção do conhecimento, bem como tentam relacionar o conhecimento sistematizado com a realidade desses sujeitos. E grande parte dos professores disse compreender que essa é a única forma de desenvolver um trabalho significativo para o educando trabalhador, “se eu disser que eu não acredito na construção do conhecimento por professores e alunos, a gente nega a nossa prática, claro que construir conhecimento é sempre uma tarefa complexa” (Professor I, entrevista, 13/11/2014, p. 8).

Eu acredito mesmo que deve ser feito como uma parceria mesmo, o professor e o educando construindo juntos esse conhecimento, não vejo que na EAJA aquele modelo tradicional que a gente tanto acostumou e viu em tantos anos e até reproduziu, de um professor que chega para dar aula, para dar aula dele, e ele planejou aquilo, ele tem que seguir um conteúdo programático e pronto, e o aluno não tem participação nisso, proposta na EAJA e aí independente de Projea Pronatec é do educando ter participação na construção desses conteúdos e do aprendizado, eu acho que isso torna muito mais significativo para ele, ele aprender aquilo que é de interesse dele também (Professor J, entrevista, 12/11/2014, p. 6).

Vale ressaltar que, de acordo com Freire (2011), o processo de aprendizagem, quando de interesse do educando e articulado aos saberes cotidianos, desperta no mesmo uma curiosidade crescente que contribuirá com a construção de uma nova realidade, a partir da comparação e constatação da mesma de forma integrada com os conhecimentos científicos. Pois, de acordo com Freire, “respeitar a leitura de mundo do educando [...] é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por uma mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2011, p. 120).

Ainda que, de acordo com Freire e também de grande parte dos professores

que atuam no Proeja-FIC/Pronatec essa perspectiva de educação, seja a única possível para o aluno trabalhador, “se não for possível, no meu modo de ver não existe educação, como é que vai ser? [...] O professor vai tecer ali um discurso, o aluno é vazio e vai receber o conhecimento vindo de um ser iluminado, eu não vejo dessa forma” (Professor C, entrevista, 12/11/2014, p. 26). Não obstante, para alguns professores, essa ainda é uma questão problemática, “é possível, mas não significa que seja fácil” (Professor F, entrevista, 19/11/2014, p. 9).

Em relação à concepção dos professores acerca desses pressupostos, observou-se durante a pesquisa que os mesmos têm conhecimento da singularidade do trabalho com o educando da EAJA. E ainda que não tenham tido acesso a temática da EJA na formação inicial, alguns dos professores atuantes no Proeja-FIC/Pronatec fizeram especializações com foco na EJA mesmo antes de atuarem no Programa. Aspecto relevante para o ensino com esse público, pois de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), “a construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos” (BRASIL, 2001, p. 26).

Um dos elementos destacados nas falas dos professores que atuam no Proeja-FIC/Pronatec é justamente essa relação dos professores com os educandos e o saber. O educando da EJA, sobretudo, os adultos e idosos que muitas vezes frequentaram a escola em diferentes fases de suas vidas e momentos diferentes da educação têm uma concepção de aprendizagem marcada por práticas extremamente tradicionais como o uso de apenas quadro, giz e escrita de conteúdos. Então, em alguns momentos do processo de ensino aprendizagem ocorre certo estranhamento, em ambas as pontas do processo, seja por parte do educando ou do professor.

[...] o adolescente ele gosta mais da mídia da projeção<sup>24</sup>, da informação utilizando, por exemplo, um datashow, já a pessoa que muitas vezes a gente coloca nessa categoria de adulto ou uma pessoa mais idosa ela gosta de receber informação anotando, você escreve na lousa, você escreve no quadro ele acha que ele aprendeu muito mais do que muitas vezes olhando a informação projetada através do datashow. É interessante porque você tem que fazer uma aula que atinja todo o seu público, mas o seu público fica muito variado, então hoje qual que é a nossa metodologia em sala, utilizar de vários recursos didáticos diferentes, então em determinados momentos você apresenta o texto, em determinado momento você faz aula prática, mostra o

---

24 A necessidade do uso das novas tecnologias, enfatizada pelo professor é por tratar-se do curso de montador e reparador de computador. Nesse caso, o professor cria meios de atingir os sujeitos e suas formas de aprender.

computador faz com que eles, eles manuseiem, montem, desmontem computador [...] porque você tem que usar o recurso da mídia, então a forma como você apresenta esse conteúdo tem que ser muito diversificada pra você alcançar os vários públicos (Professor F, entrevista, 19/11/2014, p. 7).

[...] Porque não é fácil principalmente por essa concepção que os alunos já vêm pra escola, de que escola é pra receber disciplina de português, matemática, ciências e tudo, até quem dá as disciplinas comuns da escola, que é educação física e artes sofre no Proeja em disciplinas lecionadas no noturno, porque eles não querem essas disciplinas, eles querem... A maioria quer aprender ler, fazer conta [...] (Professor d, entrevista, 19/11/2014, p. 3).

Cabe ao professor que tenha uma concepção de ensino aprendizagem numa perspectiva crítico libertadora negociar com o educando, pois o aluno da EJA “que busca a escola, [...] elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas [...]” (BARRETO, V; BARRETO, J. C, 2005, p. 63). Portanto, é o professor que irá trabalhar essas questões com esse aluno que chega à escola com uma concepção formada da mesma, de forma que ele entenda que há diversas formas de construir o conhecimento e não pense que está perdendo o seu tempo, num lugar diferente daquilo que sempre imaginou como lugar de aprender.

Acerca da inquietação do professor sobre essa visão que os educandos carregam consigo do processo de aprendizagem, Vera Barreto e José Carlos Barreto (2005, p. 69) mencionam que, “compete ao professor desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificando a sua visão escolar”, bem como alertá-los para a importância de que, a “escola [é] lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido” (ALARCÃO 1996, p. 4).

Nesse contexto, em que os sujeitos da EJA, alunos trabalhadores, são análogos por suas condições sociais mais históricas de exclusão de seus direitos mais básicos, há a singularidade e razão de cada um voltar à escola, muitas vezes, depois de décadas longe dela. E os professores da escola campo II mostraram sensibilidade para perceber essas diferenças e informaram que em suas salas de aula,

Nós temos pessoas que estão buscando aprendizado porque querem ir para o mercado, mas nós temos muitas pessoas que estão estudando pelo prazer de aprender, então é a autorrealização daquela pessoa, que muitas vezes não teve tempo de buscar esse aprendizado da maneira mais tradicional, que seria na sua adolescência, ou na sua fase inicial adulta, muitas vezes, são pessoas que já tiveram toda uma história de vida, são pais, são avôs, pais de família, são

peças que muitas vezes, tomam conta dos netos o dia inteiro e vêm pra escola no final do dia buscar o aprendizado, é a autorrealização (Professor F, entrevista, 19/11/2014, p. 4).

Há situações em que os professores tentam favorecer o processo de conscientização dos educandos de que muito mais que uma possibilidade de um emprego melhor, por exemplo, a aprendizagem é algo para suas vidas e tentam fazer o “aluno entender [...], que a escola é um espaço de convivências, porém a escola mais do que isso é um espaço de produção de conhecimento, de que eles estão ali pela produção de conhecimento, aproveitar esse momento para se envolver de fato” e compreender, “que ele está aqui para se desenvolver enquanto ser humano, enquanto um profissional, para crescer mesmo” (Professor B, entrevista, 11/11/2014, p. 9). Nesse sentido, Paiva (2006, p. 34) argumenta que “educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais”.

Elementos como os expostos acima e vivenciados pelos professores da EJA nas suas práticas cotidianas, evidenciam o quão complexo pode ser o trabalho do professor e que, para Tardif (2000, p. 7), em função dessa diversificação do público atendido,

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Esse aspecto da docência pode indicar uma necessidade permanente por parte do professor em adquirir novos conhecimentos, o que certamente ocorrerá com a própria prática, pois segundo Nóvoa (2009, s/p), “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, e que, “são [também] estas rotinas que fazem avançar a profissão”, mas não para por aí a compreensão da formação continuada, que perpassa a reflexão na e sobre a prática no âmbito escolar, porém vai muito além dela, como vimos na discussão dos termos da formação continuada no capítulo II.

### **3. 4 - A formação continuada em serviço no Proeja-FIC/Pronatec e suas implicações na prática pedagógica dos profissionais da escola campo II na construção e vivência do currículo libertador**

As condições de trabalho dos professores na escola campo II oferecem em certa medida, possibilidades de trabalhar coletivamente, pois há tempo e espaço para o planejamento, tanto no coletivo, principalmente durante as formações continuadas quinzenais, quanto nos trabalhos de pequenos grupos de estudo, com horário de estudos em dias alternados para não comprometer o trabalho com o aluno.

Nesse sentido, a escola utilizava os dias destinados ao planejamento coletivo da EAJA com dispensa dos educandos para fazer a formação, momento em que os professores estudavam sobre as temáticas relevantes para a construção do trabalho no Proeja-FIC/Pronatec, bem como a organização das docências compartilhadas, havia ainda os planejamentos em pequenos grupos em que geralmente, as duplas, ou trios de professores se organizavam em torno da aula que ministrariam juntos no exercício de mediação do conhecimento. Portanto, um fator que contribuiu para a efetivação das docências compartilhadas foi a formação continuada.

Nas segundas e quartas-feiras eram realizados os planejamentos e estudo com os pequenos grupos que ficavam fora de sala, em seus momentos de estudos semanais, e quinzenalmente acontecia a formação coletiva, em que a orientadora formadora realizava uma dinâmica de estudo com o grupo de professores.

Os estudos foram iniciados com a discussão sobre os sujeitos da EJA, que aprofundaram leituras anteriormente realizadas pelos profissionais da educação básica e apresentavam aos da educação profissional a necessidade do olhar atento direcionado aos sujeitos desta modalidade. As reflexões apontaram, juntamente com as análises da sistematização do diagnóstico e levantamento do perfil dos educandos com os quais trabalhavam para o levantamento e definição de possíveis temas a serem trabalhados com estes educandos, considerando-se as formas de organização curricular discutidas e a subsequente definição do processo a ser adotado pela escola.

A opção de trabalho enquanto organização curricular feita pelo coletivo de professores por nove das dez escolas que atuam na experiência foi pelo Eixo Temático, o que também ocorreu na escola campo II. Esta forma de organizar o currículo na escola também tem contribuído para que a formação de seus educandos seja numa perspectiva de integralidade, pois o trabalho desenvolvido por meio de um eixo temático advém de um diagnóstico junto aos alunos que, de acordo com Rodrigues (2013, p. 01), possibilite a “construção do tema, a ser trabalhado na perspectiva interdisciplinar, a coleta de dados envolve observação, escuta e [...] **levantamento preliminar da realidade local**, [...]

considerando a diversidade cultural/regional dos educandos”. E a partir dessa construção da rede de conhecimentos que se fazem necessários dominar a partir dos temas, os profissionais entrelaçam os conteúdos das várias disciplinas que, no caso do Proeja-FIC/Pronatec, pode ser tanto as disciplinas do currículo comum, quanto da formação profissional.

Portanto, na busca de superar práticas educativas que não contribuem em nada para a emancipação do trabalhador, é que se desenvolve a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec, para além de todas as acepções acerca dos programas em questão. Dessa forma, os estudos e as discussões feitas durante os encontros formativos, sempre foram direcionados ao entendimento do trabalho com o aluno da EAJA, que pretende em sua prática a interdisciplinaridade, que na escola campo II ocorreu, sobretudo, por meio das aulas compartilhadas como salientado anteriormente.

O trabalho interdisciplinar dessa escola foi possível pela forma como o coletivo organizou os temas a serem trabalhados, a partir de um eixo temático. Esse instrumento foi trabalhado durante a formação continuada com todo o coletivo das dez escolas, quando os orientadores/formadores, apoios e coordenadores pedagógicos faziam seus estudos na FE e tentavam construí-lo nas escolas junto aos professores. Cabe ressaltar, que uma escola optou por trabalhar com projetos de ensino-aprendizagem, forma de organização curricular que também parte da realidade social e do interesse e necessidades dos educandos, a qual foi abordada nos estudos de formação.

Este é um dos princípios norteadores do Proeja-FIC/Pronatec, pois para o Programa “a interdisciplinaridade pode ser entendida como regime de cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência e que se faz por meio de trocas, visando o enriquecimento mútuo” (BRASIL, 2007, p. 36). Ou ainda, conforme salientam Vargas e Fantinato (2011, p. 925) que “na medida em que as fronteiras entre as ciências se deslocam, a abordagem interdisciplinar na educação exige um diálogo intenso entre as áreas do conhecimento e os diferentes saberes dos alunos jovens e adultos”.

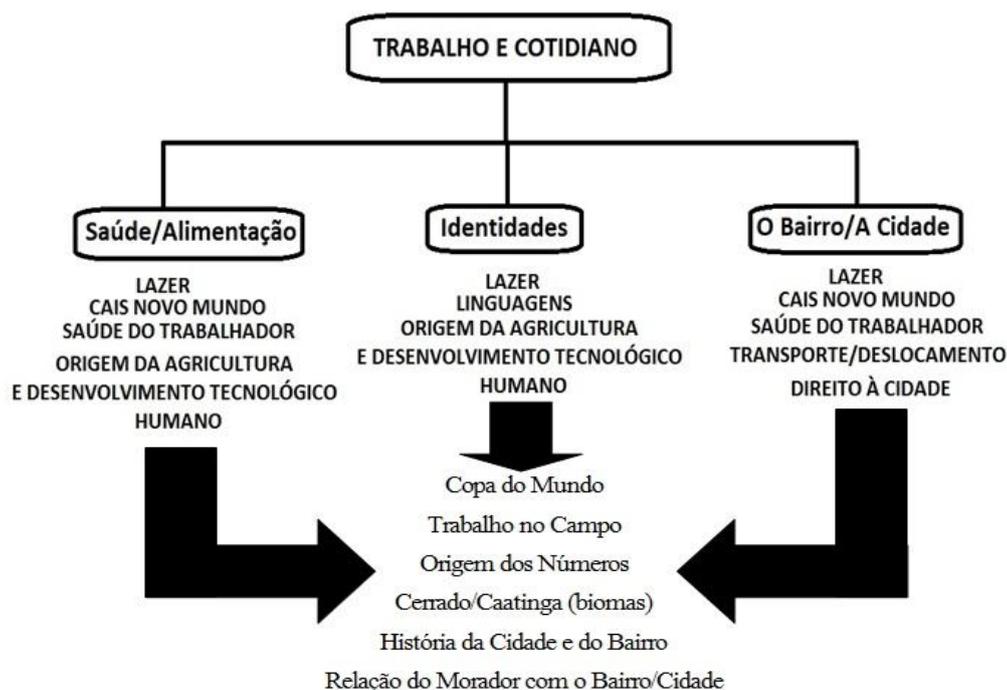
Um ponto positivo desse trabalho é que o professor que chegava à escola e encontrava o projeto encaminhado, apenas se adequava a ele, pois o Proeja-FIC/Pronatec na RME de Goiânia trabalha no sentido de efetivar os pressupostos da PPP da EAJA que propõe entre outros, que o trabalho educativo ocorra de forma interdisciplinar que é “uma posição epistemológica e pedagógica que se concretiza na

ação pedagógica à medida que o coletivo de professores estabelece o diálogo e cooperação entre os componentes curriculares, procura romper com a construção fragmentada do conhecimento” (GOIÂNIA, 2013a, p. 38).

Coerente com esta perspectiva, no trabalho pedagógico desenvolvido via organização do currículo pela estratégia do eixo temático, o tema do eixo temático trabalhado na escola campo II, durante esta pesquisa foi "Trabalho e Cotidiano". Com os subtemas: o Bairro/a Cidade e Saúde/Alimentação. Por se tratar de um público majoritariamente de trabalhadores, que teimam em “cumprir uma rotina de ir todos os dias para a escola após o cansaço do trabalho e o enfrentamento das adversidades presente em suas vidas” (GOIÂNIA, 2013a, p. 18), o tema trabalho permeou todas as discussões do eixo temático. Tema trabalho discutido com os formadores e pelos professores no diálogo com a formação integral, omnilateral e currículo integrado, a partir das contribuições de Marx, Gramsci, Paulo Freire, Marise Ramos, Frigotto, Ciavata, entre outros.

Nesse sentido, segundo relato no seminário de avaliação e trocas de experiências (ESCOLA CAMPO II, 2015, p. 05):

Partindo da realidade dos alunos, e aproximando o discurso da prática, seguindo os princípios de uma educação popular, o currículo está sendo construído ao longo do curso seguindo a proposta de uma Rede Temática/Eixo Temático. Estamos trabalhando estruturados na seguinte rede construída pelo coletivo de docentes:



A partir dos temas desmembrados do Eixo: “Trabalho e Cotidiano” construiu-se temas/subtemas partindo do perfil sociocultural e econômico dos alunos, assim como possíveis conteúdos que estão sendo anexados à rede temática de acordo com o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para a escolha do tema e subtemas, foram feitas as avaliações diagnósticas com os educandos, que são de fundamental importância quando se pretende uma educação que seja libertadora e emancipatória, pois é a partir dela que o professor irá se apropriar de elementos necessários para o trabalho com os alunos. Configurando-se assim, como mais uma estratégia para construir perspectivas de emancipação desses educandos, como relata o professor I,

[...] o nosso currículo ele é temático né? Então nós temos um tema gerador<sup>25</sup> que foi encontrado a partir de avaliações diagnósticas feitas no interior da escola até se definir esse tema, que é cotidiano e trabalho, e a partir dele cada disciplina elenca quais os conteúdos que deem conta de alcançar aquele tema gerador e assim, nós construímos o currículo e diferentemente de outras modalidades, o nosso currículo está sempre aberto, há inserções ou retiradas na medida que as aulas avançam e que o interesse dos educandos também avance, ou que um interesse surja no decorrer dessa experiência. E aí a gente pode estar sempre alternando as possibilidades (Professor I, entrevista, 13/11/2014, p. 3).

Pois é por meio do diálogo com o aluno trabalhador, bem como da compreensão de suas necessidades que o ato educativo pode oferecer possibilidades de transformação da realidade. Ou seja, desenvolver a prática pedagógica de maneira que ajude o aluno trabalhador a compreender-se no mundo, ter consciência de seu poder transformador da realidade econômica e social em que vive. Essa atitude do professor em relação à prática docente com o educando, foi tema sempre presente nas ações efetuadas pela formação continuada.

As discussões abordadas na formação do Proeja-FIC/Pronatec, ocorreram sempre visando uma prática pedagógica que tivesse esse caráter de auxiliar na construção da autonomia do aluno trabalhador da EAJA. Bem como, da autonomia do professor no sentido dele compreender, que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24). Um exemplo da busca por uma prática pedagógica que possa auxiliar na emancipação dos sujeitos está evidenciada na fala a seguir:

A gente foi estudar a história do pão [...] e uma das formas que eu fiz de

---

<sup>25</sup> Os Temas geradores são uma ideia originária de Paulo Freire surgida a partir de 50 [...] o Tema Gerado pressupõe um estudo da realidade da qual emergirá uma rede de relações entre situações significativas – significativas numa dimensão individual, social e histórica (ANTUNES, 2014, p. 82).

estimular esse debate foi uma questão que eu elaborei sobre a relação social com o pão, o pão era o alimento apenas dos privilegiados, e eu havia feito uma adaptação e tudo dava a entender que o pão era um alimento comum a todos já que todas as casas, famílias tinham o hábito de fazer o seu pão, mas foi muito interessante como, a senhora [percebeu], não, mas se o pão era usado para pagar os trabalhadores dos templos, palácios, então ele era basicamente, principalmente um alimento dos privilegiados, ele era usado como uma moeda de pagamento (Professor C, entrevista, 12/11/14, p. 19).

Desse modo, uma das possibilidades da prática educativa que intenta a emancipação dos sujeitos, é auxiliá-los a compreender que o trabalho, para além de determinar sua situação na sociedade, é também o que os constitui homens. Dessa maneira, de acordo Lipovetsky (2011, p. 57), “não pode haver formação crítica, com vistas à superação do estágio atual, alheia à compreensão dos parâmetros que mantêm viva a sociedade do capital; deslocada dos pressupostos que contemplam a filosofia da práxis”.

Os cursos do Proeja-FIC/Pronatec ofertados na escola campo II têm conteúdos da Educação Profissional enquanto formação inicial e continuada/qualificação profissional (FIC), integrados aos conteúdos da educação básica e trabalhado com os alunos. Um exemplo dessa integração de conteúdos foi a aula compartilhada entre as disciplinas de História, Artes e Informática, que teve como tema o funcionamento de um dos primeiros computadores, na Alemanha.

O conteúdo da educação profissional destinada aos cursos da área de informática (Operador Básico de Computador e Montagem e Manutenção de Computadores) envolveu: conhecimentos básicos em informática; manutenção de equipamento de informática; identificando as principais partes de um computador e suas finalidades; identificação das condições e formas de comunicação pelo computador; instalação, configuração e desinstalação de programas básicos e realização de procedimentos de recuperação de dados.

No curso de Auxiliar de Cozinha os conteúdos envolveram aspectos mais ligados à manipulação dos alimentos, bem como a higienização e preparação dos mesmos, também foram ministradas aulas sobre relações humanas no trabalho. O curso tinha entre os objetivos, que o aluno conseguisse atuar na organização da cozinha, na seleção da matéria-prima; participar da elaboração e organização dos pratos do cardápio; executar cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos; operar e manter equipamentos e maquinário de cozinha, armazenar diferentes tipos de gêneros alimentícios, controlar estoque, consumo e custos. Sendo que uma das aulas compartilhadas foi a história da pizza, desde onde surgiu, sua forma

de fabricação, usos e costumes, medidas e situações problemas, adequações da pizza no Brasil etc., perpassando as disciplinas de História, Matemática e Serviço de Alimentação.

Por meio dessa organização do currículo, os professores se organizaram para construir suas aulas coletivamente e ministrar a aula de forma compartilhada que, para Barbosa (2013, p. 1), significa que “o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma participativa com o outro”. O trabalho coletivo foi possível em função do tempo/espaço para os planejamentos coletivos onde os professores podiam trabalhar com a perspectiva da integração.

Não obstante, vale ressaltar que ainda que tenha havido certa organização da escola em prol da formação continuada, sua dinâmica nem sempre permite que o planejado seja efetivado. Constantemente cronogramas foram alterados, datas foram adiadas, horários de aulas foram trocados e tudo em função do bom andamento da instituição, o que significa no cotidiano da escola atender as necessidades dos sujeitos que ali estão, sejam eles alunos ou professores, interferindo o mínimo possível no processo de aprendizagem e garantindo-se ao mesmo tempo a formação.

Um exemplo dessa dinâmica do trabalho vivido e do compromisso com a formação continuada em serviço pelo coletivo de profissionais da escola campo II, foi que, no primeiro semestre de 2014, mesmo sem a presença dos professores da educação profissional, advinda da demora do processo de seleção e contratação dos profissionais pelo Pronatec, na escola campo II o trabalho do coletivo de professores do ensino regular numa perspectiva interdisciplinar, deu continuidade ao que já vinha sendo feito incluindo-se as regências compartilhadas desenvolvidas desde 2013.

Como já mencionado anteriormente, no caso específico dessa escola, todo esse trabalho desenvolvido por meio do Proeja-FIC/Pronatec já vinha ocorrendo desde o ano de 2010 por meio do Proeja-FIC, ou seja, antes deste programa na Rede Municipal de Goiânia contar com recursos do Pronatec para seu funcionamento; o que, portanto, pode explicar em parte, o andamento do trabalho feito ali, inclusive com a realização das regências compartilhadas que integram os diversos conhecimentos, possibilitando a construção do currículo integrado.

Já no segundo semestre de 2014, a chegada tardia dos profissionais da Educação Profissional na escola (pois só foram contratados em agosto) coincidiu com a adesão da categoria de professores à greve na Rede Municipal de Educação. Diante deste quadro, na escola campo II, houve arranjos nas atividades para que ocorresse a

formação continuada coletiva. De maneira que, no segundo semestre de 2014, os encontros coletivos quinzenais não dispensava a frequência dos alunos, mas havia sim, uma organização para que todos os professores participassem da formação continuada do Programa, pelo menos em parte. De certa forma, tal organização comprometia a formação, em especial a dos professores da educação profissional, contratados pelo IFG, visto que eles permaneciam mais tempo em sala com os educandos para conseguirem cumprir a carga horária de trabalho pedagógico a ser desenvolvida com os alunos e para a qual haviam sido contratados.

Para tanto a escola organizou-se para implementar a integração dos conhecimentos de formação geral com os da formação profissional. As docências compartilhadas, com o trabalho integrado e interdisciplinar, entre os professores da SME (educação geral) e os do IFG (profissionalizante) aconteciam sempre às terças e quintas-feiras, e às sextas-feiras havia o trabalho de integração e interdisciplinaridade entre as matérias da formação geral.

Nesse contexto que na escola campo II tem ocorrido, desde o ano de 2013, por parte do Proeja-FIC/Pronatec a formação continuada dos professores, que é entendida por eles como um elemento importante no desenvolvimento do trabalho de mediação com o educando, como corrobora a fala a seguir,

Essa [formação continuada] da escola ela é interessante, porque ela tem mostrado de uma maneira mais direcionada, a maneira como nós estamos atuando e principalmente como essa forma de atuação ela influencia e ao mesmo tempo, impacta para o estudante, para o educando do projeto, então às vezes você faz a prática, mas você não conhece exatamente o termo que define essa prática, que você está fazendo em sala [...] o fato de você conhecer melhor os autores que muitas vezes explicam de uma maneira mais detalhada, a importância de você atuar tratando principalmente dentro da realidade desse público, trabalhando em cima da realidade do que eles vivem, realmente reinventando, reinventando o ensino pra eles, mas também mostrando novas possibilidades (Professor F, entrevista, 19/11/2014, p. 2).

Uma das centralidades dessa formação é ajudar o professor a compreender as especificidades do público da EJA e tentar construir coletivamente, estratégias que auxiliem numa prática de ensino significativa para o aluno trabalhador, visando sua formação de forma integral. Pois, de acordo com Ventura (2012, p. 75), “os professores que se dedicam a esse trabalho [na EJA] devem ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino”. E ainda que a formação continuada de professores não seja uma novidade, principalmente na EJA, o programa em questão tem contribuído significativamente com

a prática docente de seu contexto.

Contudo, nesses momentos de estudo em que alguns professores não entram em sala e têm esse espaço para planejar seu trabalho que muitas vezes, entra em cena o fator humano nas relações do trabalho e, na docência essa relação torna-se bastante problemática, no sentido de que há todo um esquema de horários de estudos e planejamentos para os professores, no entanto, quando um docente se ausenta da escola, independentemente do motivo que o leve a faltar ao trabalho, outro professor terá que realizar o trabalho em seu lugar ocasionando uma reorganização no trabalho do coletivo.

Por outro lado, um fator que ficou evidente durante a permanência na escola foi que alguns dos professores não se apropriam totalmente e/ou não assumem o que está ocorrendo na escola. No caso do Proeja-FIC/Pronatec muitos deles não tinham inicialmente muita clareza do que é o Programa, tampouco de seus pressupostos, bem como da concepção de ensino que norteia o trabalho da EAJA.

A formação continuada ministrada pelo Proeja-FIC/Pronatec nas dez escolas, de certa forma contribui para esclarecer os objetivos do Programa bem como orientar o trabalho a partir da concepção de formação da PPP da EAJA, visto que é ela que norteia a experiência, mas tem aqueles professores que já chegaram à escola e encontraram todo o processo encaminhado, dessa forma, foram se situando aos poucos.

Os professores do Proeja-FIC/Pronatec reconhecem a relevância da formação continuada do Programa para um melhor entendimento do trabalho junto aos sujeitos da EAJA, “acho importante, eu estou aprendendo muitas coisas, até como lidar com os alunos, questão do eixo temático, né? É o cotidiano mesmo, trabalhar com o cotidiano mesmo dos alunos” (Professora E, entrevista, 17/11/2014, p. 2). E para o Professor I (entrevista, 13/11/2014, p. 2), a formação continuada ofertada na escola,

[...] é produtivo, no sentido de que você tem a possibilidade de discutir mais aquilo que se pratica né? Que em outras modalidades a gente não tem essa abertura, mas ainda é um trabalho que está sendo construído porque os professores, nós também, talvez até por não ter tido essa formação específica para o Programa, não é algo que está inserido na rotina, estudar, fazer as leituras, mas sem dúvida nenhuma é um movimento aberto que honestamente ele agrega demais no trabalho com o Proeja.

Outro dado salientado pelos professores nas entrevistas foi que a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec contribuiu não apenas com aspectos referentes à prática pedagógica, mas, sobretudo, ajudou a conhecer quem é o educando da EJA,

como deve ser desenvolvido um processo educativo que lhes seja significativa, que tipo de educação a escola deve ofertar para contribuir com a formação emancipatória desse sujeito. Elementos que evidentemente reverberam na prática pedagógica, mas não numa prática qualquer, e sim aquela que reconhece as singularidades e necessidades do aluno trabalhador.

[...] o que a gente pode destacar aí, é justamente essa coisa [...] do aluno ele ter contato com algumas disciplinas que ele não teria no ensino fundamental, quando você ver um aluno montando e desmontando um computador, e alguns meses atrás ele nem nunca tinha visto um direito, tinha medo de ligar, não sabia nem onde punha, isso é um avanço. Não é que aprendeu a técnica, ele também não vai sair dali técnico em computador, não vai sair dali, e vai trabalhar, não é essa a questão, é ele perceber que ele dá conta. Você pega uma senhorinha daquela que nem enxergar direito, e ela pega as pecinha e vai montando ali, aquilo é emocionante, pra todo mundo, para ela também, isso é que é legal é provar que dá conta (Professor G, entrevista, 05/12/2014, p. 13-14).

Outro elemento que foi despertado nos professores pela formação continuada foi o gosto e entendimento da necessidade do trabalho coletivo. Segundo Amigues (2004, p. 45), “o trabalho do professor, contrariando algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e as interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas”. Ainda que muitos professores tenham consciência da necessidade do trabalho feito coletivamente pelo grupo na escola, como salienta Amigues (2004), ainda existe em alguns uma concepção de que o trabalho do professor cabe somente a ele de acordo com suas necessidades.

Não obstante, autores como Tardif (2000) têm discutido o caráter coletivo do trabalho docente. Num sentido de que há “um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho [...] a equipe de professores da escola, a direção do estabelecimento etc.” (p. 14). A esse respeito, a formação continuada, foco desta pesquisa tem conseguido influenciar os professores a repensar e desenvolver o trabalhar coletivamente, seja durante os planejamentos, ou mesmo em sala de aula com os educandos. Como se constata no relato a seguir: “[...] até então eu não havia tido essa experiência de entrar com outro professor em sala, então particularmente eu não achei dificuldade, pelo contrário [...]” (Professor F, entrevista, 19/11/2014, p. 4).

Para corroborar a discussão acerca da realidade de isolamento dos educadores no exercício docente, segue a fala de um dos professores em sua experiência em uma escola onde trabalha no período matutino,

[...] em outras escolas, em outras experiências... Na minha escola, na escola que eu trabalho no matutino, que eu trabalho há quatro anos na mesma escola eu não tenho a menor, a mínima experiência de aula compartilhada ou de um currículo integrado, já tentamos ter, mas houve uma decisão do coletivo, que era melhor cada um caminhar no seu quadrado, e isso foi uma decisão do coletivo de professores. Lá havia oficinas, oficinas compartilhadas, assim eu já fiz trabalho com professor de artes, fiz trabalho com professor de educação física, fizemos uma oficina de cinema, mas hoje a decisão no ano de 2014, é cada macaco no seu galho [...] (Professor C, entrevista, 12/11/2014, p. 9).

E em relação à experiência na escola campo II, o professor explica, “aqui nós somos obrigados a caminhar juntos, por conta desse projeto de aula compartilhada, mas mesmo assim não é fácil e não é simples, a minha experiência aqui, mesmo com aula compartilhada, ela é limitada” (Professor C, entrevista, 12/11/2014, p. 8). Para a realização do trabalho docente na EAJA parte-se do pressuposto que ele ocorrerá de forma coletiva, já que as construções dos documentos que a embasam têm esse caráter e propõe que a prática também o seja. Para o professor C, o fato do trabalho precisar ocorrer de forma coletiva contribuiu positivamente com a experiência, pois todos tiveram que aprender a trabalhar coletivamente.

Observando o desenvolvimento do trabalho realizado na escola campo II por meio da experiência do Proeja-FIC/Pronatec, entende-se o trabalho coletivo como essencial para o bom andamento da proposta. Pois para que o trabalho interdisciplinar e com os eixos temáticos pudessem acontecer foi impreterível que se trabalhasse em conjunto, tanto na organização do eixo, da rede temática, quanto no desenvolvimento das aulas e foi desse exercício de construção coletiva da docência que se fizeram possíveis as aulas compartilhadas.

Pode-se conjecturar que essa experiência de trabalho coletivo auxilia também no desenvolvimento do professor, no sentido de sua “socialização profissional” que de acordo com Tardif (2000, p. 11), “são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, [...] que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores”. E que na fala do professor G, pode se traduzir em, “eles [professores] vão levar muito da experiência deles para as outras escolas, eles vão entender que o trabalho, ele tem que ser mais em equipe, acho que isso aí foi o mais positivo [...] que é essa coisa do professor entender que sozinho ele não funciona dentro da EAJA” (Professor G, entrevista, 05/12/2014, p. 12).

A formação continuada, ainda que em serviço, constitui-se como mais uma atividade para o professor no seu exercício docente, não obstante, muitos deles afirmam

que tal experiência tem auxiliado no exercício da função, “eu avalio assim, como importante, porque ela norteia né? Porque às vezes você vai, é... Fica tendo sua prática tal, e aí, às vezes você sai fora do foco, e aí ela ajuda você a voltar para o foco, é importante” (Professor A, entrevista, 10/11/2014, p. 1).

As falhas apontadas pelos professores em relação à formação continuada e sugestões do que poderia ser melhorado, estão muito relacionadas às questões que eles gostariam de ter mais acesso durante a formação, como denuncia a fala a seguir,

Particularmente eu gostaria de conhecer mais autores, mais estudiosos que definem melhor o que é a prática do estudo [...] então seria interessante conhecer um pouco mais a fundo, mas nós temos também a questão do desafio do tempo, nós não temos esse tempo (Professor F, entrevista, 19/11/2014, p. 2).

Contudo, todos os professores entrevistados disseram que a formação oferecida pelo Programa é uma ação positiva que contribui com o exercício docente, e que “sem dúvida nenhuma é um movimento aberto que honestamente ele agrega demais no trabalho com o Proeja” (Professor I, entrevista, 13/11/2014, p. 2). Após ponderar acerca dos inúmeros fatores que emperram a viabilidade de uma formação mais satisfatória, o professor C, avaliou que,

Tem sido válido, poderíamos talvez com um acúmulo maior de experiências, estar em momentos mais profundos, porém é o que nós temos, né? Então, a meu ver está válido [...] dentro da nossa realidade, das nossas condições, a formação tem sido interessante. Vejo que a professora [...] orientadora/formadora] tem dedicado um tempo bom para cumprir com o propósito específico da nossa demanda, que é inicialmente uma articulação do currículo para as aulas compartilhadas entre as áreas específicas e as aulas técnicas, e posteriormente reflexões mais específicas sobre a educação, sobre concepções educacionais, então, nesses primeiros momentos cumpriram esses desafios (2014, p. 2).

Na fala supracitada evidencia-se uma das angústias dos professores acerca da formação, tanto inicial, quanto continuada, que está relacionado ao que segundo Nóvoa (2007, p. 14), “a formação de professores é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas”. Para Fusari (1992, p.18), “é muito comum, [em] treinamentos, os professores solicitarem métodos e técnicas, como se estes, em si, resolvessem os problemas básicos da educação escolar brasileira. O que revela a forma como os professores encaram o currículo escolar e seus componentes”.

Não obstante, ainda na fala do professor, pode-se observar uma tentativa da formação do Proeja-FIC/Pronatec em romper com a dicotomia entre teoria e prática,

pois ainda que num primeiro momento a formação tenha-se centrado na articulação do currículo integrado com a prática das aulas compartilhadas, foi necessário um aprofundamento teórico acerca das categorias abordadas.

De acordo com a concepção freireana é necessária uma formação continuada do professor que promova a busca pela teoria articulada à prática, enquanto um exercício contínuo. Ou seja, ainda que a prática ajude o professor a se instrumentalizar, ela sozinha não é suficiente, daí a necessidade do conhecimento científico para que por meio da reflexão da prática associada à teoria, o professor possa ir construindo uma prática cada vez mais intencionada em direção à emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2003).

Para Silva (2009, p. 94), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação [...]”. De acordo com a autora a prática também é um dos elementos que constituem os saberes docentes, portanto um aspecto importante na formação desse profissional, pois “as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente” (SILVA 2009, p. 27). Para a RNFC “a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 23).

Nesse sentido, analisa-se que o professor tem um ganho profissional ao atuar no Programa, pois diante da prática de formação continuada ofertada, o professor tem acesso a condições de trabalho que lhe permite formação e com foco na modalidade em que está atuando, ou seja, o professor no Proeja-FIC/Pronatec atua na perspectiva de refletir a partir da própria prática partindo dos pressupostos da modalidade em que atua, a EAJA.

Em certa medida, o Proeja-FIC/Pronatec consegue realizar essa proposta, sobretudo por meio dos estudos semanais já mencionados, em que os professores em pequenos grupos (ou duplas), avaliam se o trabalho efetuado por eles foi significativo para o educando, ou se demanda reajustes. A reflexão ocorre tanto entre professor e orientador, quanto entre os próprios professores, ressaltando que o trabalho é desenvolvido numa perspectiva de interdisciplinaridade, ou seja, não havendo divisão de disciplinas. Na avaliação de alguns professores, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola campo II “tem algumas experiências registradas que [podem ser consideradas] como experiências interdisciplinares” (Professor G, entrevista, 05/12/2014, p. 7). De

acordo com o Professor J,

A prática de realizar uma atividade interdisciplinar ela é para mim, ela já acontece há muito tempo, pelo menos na minha experiência como professor de, ainda que lecionando a disciplina de inglês adentra em outros conteúdos, disciplinas e matérias e trabalha a interdisciplinaridade, então isso na verdade até independe de ser ou não uma aula compartilhada (entrevista, 12/11/2014, p. 4).

Os professores que relataram algumas efetivações de experiências interdisciplinares, já atuam na docência há muitos anos e têm bastante experiência na EJA. Portanto, observa-se que esses profissionais conseguem ter um melhor entendimento dos elementos propostos para o trabalho na EAJA e também no Programa em questão.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido nas dez escolas em Goiânia com o apoio da SME de Goiânia e da FE/UFG parte desse princípio. Contudo de acordo com Santos (2007, p. 59),

A interdisciplinaridade tem sido um ponto de tensão na proposta da rede municipal, por tratar-se, ao mesmo tempo, de estabelecer rupturas com o instituído e de re-elaborações de concepções, conceitos e práticas necessárias à compreensão teórica/prática da proposta, que ainda exige estudos, discussões e de uma política consistente de formação permanente do professor, para que ele possa ter clareza dessa necessidade.

Outro fator que dificulta a perspectiva do trabalho de forma integrada e da interdisciplinaridade é a falta de formação para a docência dos profissionais da educação profissional, que em sua grande maioria têm formação em áreas como engenharia, ciência da computação, rede de computadores, entre outros. Se constituindo professores apenas pelo fato de estarem em sala ministrando aula, já que não possuem uma formação para a docência.

Nesse caso, ainda que a formação continuada auxilie para uma prática pedagógica mais coerente com a proposta de formação integral dos educandos e que alguns desses professores tenham conhecimento da proposta de trabalho diferenciada no Proeja-FIC/Pronatec, a formação inicial dos profissionais da Educação Profissional, não direcionada para a docência, por si só, já se mostra uma realidade preocupante.

Contudo, para além da formação inicial dos professores, alguns encontram bastante dificuldade na mediação do processo de construção do conhecimento com o aluno, como se constata no relato a seguir:

Eu percebo dificuldade de alguns, no sentido de às vezes eles falam que não

estão entendendo o que eu estou explicando, eu sempre procuro utilizar uma linguagem mais aproximada da linguagem deles, para que eles entendam, porém, alguns tem uma turminha específica que sempre reclama que não entende o que eu falo, apesar de eu sempre em sala mesmo, eu procuro dar um feedback (Professor B, entrevista, 11/11/2014, p. 6).

A fala do professor evidencia também, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos na mediação do processo de ensinar com vistas a aprendizagens significativas. Nesse caso específico, o professor exerce a função há apenas dois anos e encontra dificuldades na aceitação de sua disciplina, segundo ele, sua disciplina não tem muita relevância para os educandos “porque para eles (os alunos) o mais importante é a disciplina de português e matemática” (Professor B, entrevista, 11/11/2014, p. 7).

Um dos fatores que ajuda a entender a importância que os alunos atribuem as disciplinas de Português e Matemática, além do fato da interdisciplinaridade ser uma novidade para eles, é a dificuldade que muitos desses educandos têm na aprendizagem da matemática, por exemplo. Que no questionário foi citada por eles, como uma de suas dificuldades no processo de aprender. Não obstante, a maioria dos alunos aprovou a integração das disciplinas e disseram “compreender melhor a aula”, ou ainda que um professor “completa o outro”. A interdisciplinaridade chega até eles por meio das aulas compartilhadas, nas quais, de acordo com 76% dos educandos, consegue perceber a integração das disciplinas.

Um dos aspectos que os alunos demonstraram gostar bastante no curso são as aulas práticas, ministradas pelos professores da formação profissional, eles se entusiasma com a possibilidade de poder participar ativamente dessas aulas, bem como da abertura que há para o diálogo e debate de ideias. Contudo, por tratar-se de alunos que na maioria das vezes já têm uma experiência escolar, eles ainda mostram-se divididos em relação às metodologias utilizadas nas aulas, pois, ainda que gostem das aulas diferenciadas, com dinâmica de grupo, filmes, teatro, ainda preferem ter o texto escrito para acompanhar as aulas.

Outro item que os professores mais experientes e que atuam há mais tempo na EAJA demonstram compreender melhor é a questão do currículo integrado: “o currículo integrado na verdade, ele é uma estratégia para você trabalhar a interdisciplinaridade, não pode confundir o currículo integrado com o fim né? Com a forma de dar aula, [...] é uma estratégia para você juntar áreas do conhecimento” (Professor G, entrevista, dia/mês/2014, p. 4).

Acerca dessa melhor compreensão por parte dos professores mais

experientes dos aspectos abordados, seja da formação continuada, seja da proposta de trabalho com a EJA e com o Proeja-FIC/Pronatec, Tardif (2008) esclarece que o tempo trabalhado pode ser um elemento importante no conjunto dos saberes docentes, “[...] o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*” (p. 57, grifo do autor).

Contudo, para os professores, a formação continuada para além da reflexão feita acerca das especificidades no trabalho com aluno da EJA, assim como da tentativa de construir estratégias que deem conta de uma prática que partindo da realidade do aluno avance na construção do conhecimento. Segundo eles a formação poderia contribuir mais expondo elementos que direcionassem para a prática pedagógica, para o exercício com o aluno trabalhador. Na realidade observa-se uma ansiedade do professor em encontrar maneiras de desenvolver seu trabalho satisfatoriamente, pois para ele a formação continuada poderia,

[...] integralizar mais da vida dos alunos, trazer uma discussão talvez do que a gente pode estar fazendo a mais, não só tentar transformar o que é o cotidiano deles né? Mas trazer pro nosso currículo novidades, ou seja, já que a gente tá tirando o pessoal de uma formação e tá dando uma formação profissional, diferente do que é o cotidiano deles, trazer mais conteúdo de como a gente pode transformar isso, dá uma outra direção (Professor H, entrevista, 18/11/2014, p. 2).

Ainda acerca dessa busca em compreender práticas que deem conta do ato de ensinar na EJA, o professor J argumenta: “podíamos ter mais encontros com as escolas para ouvir também dos outros professores, colegas, como tem sido a prática, [...] a gente não tem tido muito essa troca de experiência” (entrevista, 12/11/2014, p. 2). O argumento utilizado pelo professor pode indicar, tanto o seu desejo de fato em realizar um trabalho que contribua para a melhora da aprendizagem de seus alunos, quanto à angústia que os professores sentem em relação ao saber fazer, visto que em alguns contextos educativos, “o ‘saber fazer’ passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber” (MARTINS, 2010, p. 19).

Durante a observação das aulas na escola campo II, percebeu-se pelo menos por parte de alguns professores, um esforço e efetivação de práticas que contemplavam a realidade vivida pelos educandos e que, inclusive, despertava-lhes novos olhares, como no caso do professor que trabalha as informações do texto, fazendo a relação entre

o trânsito e a vida moderna e dialoga com uma aluna que fala da falta de tempo para a família. O professor explicou para a turma que “isso é a rotina da vida moderna, do século XXI. Os valores estão sempre ligados à produção”, e que o trânsito, nesse contexto, também é responsável por diminuir o tempo que deveria ser dedicado aos aspectos familiares, por exemplo.

Nos diversos momentos das aulas, observou-se a relação entre conteúdos e temas contemporâneos ligados à realidade dos alunos no exercício de mediação do professor, no entanto, nem sempre é possível a este profissional despertar a atenção do educando para fatores que criem certa criticidade. Mas, quanto a isso, de acordo com Gramsci (1982, p. 131), por mais “que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, [há] um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão somente uma expressão”. Há também nesse contexto a questão da formação desse corpo docente, que nem sempre lhe deu subsídios para um trabalho problematizador.

Portanto, a formação continuada tem contribuído com a construção dessa especificidade que é exigida quando se trabalha com o jovem e o adulto trabalhador e especialmente, quando se pensa no caráter emancipatório de educação para esses sujeitos. Portanto, compreende-se que o trabalho do professor bem como a formação continuada, deve sempre partir da reflexão da prática, tanto sobre as questões a serem trabalhadas (formação discente), quanto em relação à própria aprendizagem (formação docente). Pois segundo Alarcão (1996, p. 9), “nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal”.

Outra questão observada foi que em determinadas disciplinas, há uma maior possibilidade de trabalhar com elementos mais relacionados à realidade, não obstante, todos os professores das diferentes disciplinas atuaram ou tentaram atuar nesse sentido. O que pode ser entendido como uma resposta ao trabalho desenvolvido na formação continuada, em que coordenadores e formadores empregaram seus esforços para que a articulação entre teoria e prática fosse possível na prática docente.

Esforço que resultou, entre outros, na construção de um eixo temático extraído da realidade concreta dos sujeitos da escola campo II, como salientado anteriormente. Portanto, foi a partir desse eixo temático que foram se construindo as aulas compartilhadas, em que foi possível perceber o desenvolvimento do proposto nas práticas pedagógicas, nas quais os professores conseguiram se organizar entre si, seja

por afinidade ou por melhor relação entre as disciplinas, e foram construindo e ministrando suas aulas.

Alguns dos temas que compunham o eixo temático permitiram, por exemplo, que as disciplinas de História e Matemática desenvolvessem um trabalho que culminou numa plantação de milho feita pelos alunos em um espaço da escola. Observou-se ainda, experiências entre a Informática, Artes e História; Português e Geografia; Higiene e Manipulação de Alimentos e Relações Humanas no Trabalho; Educação Física e Português, entre outras.

Evidentemente, que em algumas aulas observou-se uma maior integração das disciplinas, em que havia um compromisso de fato com a construção de um currículo integrado. Mas em meio a todo o exercício de construir uma experiência que fosse significativa para todos os sujeitos nela envolvidos, alguns professores não se comprometeram efetivamente com a proposta. Não obstante, pôde-se observar um grande interesse da maioria dos professores em relação à proposta de trabalho.

Também se analisou durante as observações, que determinados aspectos, tais como, quando o trabalho é feito com uma turma menor, o professor consegue alcançar mais facilmente seus objetivos.

[...] devido ao fato assim, das salas não serem muito cheias, [...] as nossas salas, elas tem uma quantidade de alunos razoável, né? Então dar para você ter, é lançar um conteúdo e tal, trabalhar e ir na cadeira dos educandos e ir conversando com eles e ir vendo a elaboração [...] como é que eles estão fazendo a atividade, dá pra fazer isso por causa da quantidade de aluno que não é muita (Professor A, entrevista, 10/11/2014, p. 5).

É importante ressaltar, que o curso inclui a formação profissional inicial dos educandos, isto é, além da formação básica há uma preparação inicial para o trabalho *stricto sensu*, ainda assim, e talvez em função disso, há uma maior preocupação com uma aprendizagem mais crítica desses sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da formação continuada de professores evidencia um campo de debates e embates acerca de sua legitimidade e efetividade. Por um lado, há leis que implementam a formação continuada com um caráter declaradamente de reparação das ineficiências da formação inicial dos professores, bem como do propósito de regulação do trabalho docente. Partindo, portanto, dessa concepção de uma necessidade de “atualização” da prática docente, têm-se ainda, autores que pensam estratégias para tornar o exercício educativo mais ajustado ao que a realidade demanda.

Nesse contexto, entender e analisar uma experiência de formação continuada desenvolvida por instituições de âmbito federal com estratégias e necessidades locais, ou seja, partindo daquilo que é válido enquanto proposta de formação continuada geral, juntamente com as especificidades de uma Rede de Pesquisa como o Obeduc, bem como da SME de Goiânia, que pensa a educação e, sobretudo, a educação na EJA como uma prática singular, é tentar encontrar elementos que vão fazendo dessa experiência sentidos e significados tanto para a formação dos educadores em seu processo de humanização, como para o desenvolvimento de suas práticas enquanto possibilidade de formação crítico-libertadora, técnico-científica, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária ou não.

É possível criar estratégias de superação do modelo de formação continuada pensada apenas enquanto instrumento de adequação a novas práticas. E é dessa forma, que entendemos a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec, promovida via extensão pelo Geaja da Faculdade de Educação/UFG, na parceria com a SME de Goiânia, como uma tentativa de superação da formação que intenta qualificar enquanto pacotes a serem implementados ou treinar o professor para uma prática específica, e busca, por meio da pesquisa e extensão, atuar *com* os educadores e não *para* eles na perspectiva de construir uma formação continuada norteadas pelo trabalho como princípio educativo na formação integral dos sujeitos (educandos e educadores); pela integração e práticas interdisciplinares na construção, sistematização, desenvolvimento, registro e avaliação do currículo integrado; pelo trabalho coletivo que toma educadores como profissionais que demandam sempre uma “formação humana laboral, cultural e técnico-científica” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31) contínua no desenvolvimento da sua práxis, construída no diálogo entre os pares e os formadores.

Compreender a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec, demanda um entendimento de um longo processo de desenvolvimento da EAJA na RME de Goiânia, bem como do papel da FE/UFG nesse contexto. O Proeja-FIC e o Pronatec, tratam-se de programas que acontecem também em outras regiões do país, mas a experiência do Proeja-FIC/Pronatec implementada nessa RME com o apoio do IFG (em 2013) e da FE/UFG (2013-2015), empreendeu seus esforços em função de oferecer uma formação continuada que respeitasse a história da EAJA, que vem sendo construída pautada no respeito aos seus sujeitos, por compreender que estes são trabalhadores e que o simples fato de voltarem à escola já se constitui numa luta diária.

Dessa forma, a formação em questão, partindo do princípio de que o professor é o mediador capaz de possibilitar uma educação enquanto instrumento de emancipação desses sujeitos, pautou-se, além do referencial vygotskyano, no referencial freireano buscando entender a atuação docente enquanto um ato político e assim, compreendendo a relevância de uma prática pedagógica que auxilie de fato o aluno trabalhador a emancipar-se intelectual, moral e fisicamente, numa perspectiva integral.

Portanto, a formação continuada do Programa foi desenvolvida visando sempre que o professor pudesse compreender a relevância de uma prática pedagógica comprometida com as questões sociais que envolvem os sujeitos da EJA. Para tanto, apresentou-se aos professores as possibilidades teóricas de trabalhar visando à transformação da realidade da EAJA, bem como a possibilidade de construção coletiva de estratégias para tal superação.

Nesse processo, para que o trabalho proposto pudesse de fato tornar-se efetivo, foi impreterível a adesão do professor a ele e foi nesse sentido que seguiu a análise desta pesquisa: na busca de compreender, como elementos da formação continuada foram apropriados e aproveitados pelos professores rumo a uma prática emancipatória.

De acordo com Freire (2011), o compromisso do professor em relação à emancipação, implica ajudar o aluno a superar uma consciência ingênua e compreender que isso não ocorre sem a mediação do professor. Dessa forma, faz-se necessária a compreensão do professor acerca de sua responsabilidade nesse processo, e para trabalhar com esse aspecto foram discutidas, entre outras, obras como *Medo e Ousadia* e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1986; 2011), inclusive resultando em produção de memoriais analíticos e ou analisados pelos professores pesquisadores.

Não obstante, para além do compromisso do professor com o aluno

trabalhador, são inúmeros os fatores que podem interferir no desenvolvimento de uma prática com vistas à emancipação. No caso da formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec, observou-se que alguns professores realmente têm certa resistência as novidades que chegam à escola, contudo, primeiramente é preciso compreender que esse professor, muitas vezes, já se encontra cético em relação a programas que trazem consigo promessas de mudanças, mas que logo findam e deixam apenas o vazio.

Há também, a questão da desvalorização do trabalho docente e das formações que chegam às escolas visando transformar a prática pedagógica e assim, resolver as mazelas da educação. Ou seja, é preciso entender que a resistência do professor não é apenas ao novo, mas a um histórico de inovações e rupturas que quase sempre não proporcionam melhorias nem à educação, nem ao trabalho docente. Contudo, cabe ressaltar, que muitos professores compreendem que este é um processo e que sua atuação pode fazer a diferença.

Na escola campo II, como havia um processo de construção dessa experiência e um histórico de êxito do trabalho, observou-se um esforço do corpo docente em avançar no processo. Para tanto, foi necessário um trabalho ativo por parte dos responsáveis pela formação para que o trabalho proposto pelo Programa fosse sendo realizado ao longo do ano letivo e em função do comprometimento dos professores, percebeu-se que saiu do proposto e foi tornando-se real, pelo menos em parte, como se evidenciou com algumas experiências exitosas, na tentativa de construção do currículo integrado.

Com isso, observou-se, que quando há propostas que de fato contribuem tanto para a melhoria da educação quanto para o trabalho docente, há o empenho dos professores em efetivá-las, mas é preciso também, que sejam dadas condições reais à escola e aos professores para que o trabalho seja desenvolvido. Condições que de acordo com a RNFC, envolvem: existência de ambiente propício e de momentos de reflexão entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática; previsão de carga horária para a formação; regularidade das atividades de formação e medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário.

A formação do Proeja-FIC/Pronatec, tendo consciência que as situações supracitadas são relevantes no processo, utilizou o espaço e a organização destinada aos professores da EAJA, como suporte para o professor poder exercer sua prática com qualidade. Contudo esta carga horária necessita ser muito bem utilizada pelos profissionais, com compromisso e responsabilidade, o que nem sempre tem ocorrido na

EAJA: quer seja pela não compreensão da importância deste espaço conquistado pela categoria, em especial na EAJA; quer seja pela falta de acompanhamento e formação inicial e contínua dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento desta formação em serviço na escola, a saber, a coordenação pedagógica, a direção e os apoios das UREs; ou pelo distanciamento da formação do CEFPE/Universidades das reflexões específicas do grupo de professores de cada escola.

Ainda em relação às condições ofertadas para processos formativos, cabe salientar, que durante o período de observação na escola campo I no primeiro semestre do ano de 2014, onde o trabalho desenvolvido não se mostrou condizente com a proposta do Programa, não havia a presença do orientador/formador, apesar de existir o apoio da professora pesquisadora (Obeduc) e da URE para que a formação continuada continuasse ocorrendo no período. Dessa forma vale ressaltar, que durante a observação na escola campo II havia a presença do orientador/formador e não há dúvidas que o papel desempenhado pelo formador foi fundamental no desenvolvimento de todo o trabalho realizado.

Nesse contexto, pôde-se observar um repetido esforço do coletivo da escola em desempenhar um trabalho de acordo com a proposta ali implementada, havendo pouca resistência dos professores em relação às ações desenvolvidas. Fato esse, que contribuiu efetivamente com o bom andamento do Proeja-FIC/Pronatec na escola campo II. Portanto, pode-se concluir que além da necessidade de toda uma estrutura que precisa existir para subsidiar o trabalho docente, bem como o incentivo e auxílio na formação continuada de professores, a incorporação dos mesmos a tais propostas mostrou-se um elemento imprescindível, pois é a participação e acolhimento do proposto pelo docente que abre caminho para um trabalho satisfatório.

No percurso dessa pesquisa observou-se que há diversos programas com diferentes perspectivas de formação continuada, espalhados por todo o país, mas nem sempre esses programas, ou projetos têm resultados positivos ou obtém-se sucesso apenas em certo grupo de um coletivo maior, dessa forma, vale indagar quais os possíveis motivos que ajudam ou não num processo formativo sistemático, pois mesmo analisando que a integração consciente do professor é fator preponderante (de acordo com o observado nessa pesquisa), o que fez/faz com que alguns professores aderissem/assumissem o trabalho e outros não? Que elementos as propostas de formação continuada precisam conter para ter a incorporação docente?

Em função da complexidade que permeia o trabalho docente compreende-se a necessidade de estudos complementares à formação inicial do professor, partindo dessa concepção, a formação continuada do Proeja-FIC/Pronatec atuou numa perspectiva de construção conjunta com o professor de um conhecimento que viesse contribuir com a realidade vivenciada pelos envolvidos no processo. Mas sabemos que muito ainda há a se pesquisar a este respeito, e este é o convite que fica àqueles que se aventuram a trabalhar em prol da educação deste país e em especial da EJA trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais *In: Pesquisa Social Projeto e Planejamento*. São Paulo. Editora T. A. Queiroz, 1979.

ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. Portugal. 1996. Disponível em: <[http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo\\_especializados/Ser\\_professor\\_reflexivo\\_Isabel\\_Alarcao.pdf](http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf)>, acesso em: 13 dez. 2014.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. Nilda Alves (org.). 6 ed. São Paulo. Cortez, 2001.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. 343 f.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Sociedade e Educação**. Campinas-SP. v. 1 n. 110, p. 17-34, jan.-mar. 2010. Disponível em: < acesso em: 23 jul. 2014.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In: o ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. (org.) Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel, 2004.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Simpósio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. acesso em: 14 nov. 2013.

ANTUNES, Ângela. Temas Geradores. *In: Cadernos de Formação*. Disponível em: <[http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1899/mod\\_resource/content/1/CADERNO%20FORMACAO.pdf](http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1899/mod_resource/content/1/CADERNO%20FORMACAO.pdf)> acesso em: fev. 2015. pp. 82-88.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. Caderno de textos – 1ª conferência municipal de Educação de Contagem. Contagem - MG, 2005.

BARBOSA, S. C. **Alguns elementos para o entendimento de docência compartilhada e sua realização na prática**. Goiânia, 2013. (dig.).

BARRETO, Vera; CARLOS, José. Um sonho que não serve ao sonhador. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília. UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O ensino profissional no plano nacional de educação: as questões da oferta, do atendimento e da formação do profissional. *In: Camine*. v. 3, nº 1. 2011. Franca – SP. Disponível em: <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/317>> acesso em: 13 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Educação profissional técnica de nível médio / Ensino médio. Documento Base. Brasília: MEC / SETEC. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental-Proeja-FIC**. Documento Base. Brasília: MEC / SETEC. 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Estabelece o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)> acesso em: 21 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm)> acesso em: 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada para professores**. Ministério da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18838&Itemid=842](http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842) > acesso em: 24 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no 9394/96**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no 5.692/71**. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> acesso em: 08 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n. 45/72, de 12 de janeiro de 1972**. Brasília, 1972.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da educação básica 2012 resumo técnico**. INEP. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>, acesso em: 17 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica**. Catálogo orientações gerais. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)> acesso em: 03 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995**. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 1995.

BRITO, Jussara C. de. Trabalho prescrito In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>> acesso em: 20 jan. 2014.

BLUM, Márcia S. R. ZANARDINI, Isaura, M. S. A reforma da educação Básica Implementada na década de 1990 e o Proeja: reflexões sobre convergências e divergências In: **PROEJA Educação Profissional Integrada à EJA: entre políticas e práticas**. Curitiba. Editora UTFPR, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora**. MACHADO, Maria M. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CAFÉ, M. H. Barcellos. Educação de adolescentes e jovens: realidade em construção em Goiânia In: **Alfabetização de jovens e adultos – Diversidade dos sujeitos: Alfabetização e Cidadania**. São Paulo. RAAAB, 1996. n<sup>a</sup> 4.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **O Proeja no centro federal de educação tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação**. Caxambu-MG. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm>> acesso em: 23 ago. 2014.

ClAVATTA, Maria. 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, 2 ed. 2010. Gaudêncio Frigotto, Maria Clavatta, Marise Ramos (org).

COSTA, Cláudia B. **O Trabalhador-Aluno da EAJA: Desafios no Processo Ensino-Aprendizagem**. Goiânia, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. 148 f.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília – DF. v. 2. 2006. Disponível em: <[http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia\\_Pedagogia.PDF](http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF)> acesso em: 15 nov. 2014.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estácio de Sá. Itaguaí-RJ, 2012. 82 p. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/4060173/simone%20chaves.pdf>> acesso em: 01 mai. 2014.

DICIONÁRIO. **Aurélio-online**. 2008-2015. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/capital>> acesso em: 21 dez. 2014.

FEITOSA, Claudinéia. **Formação contínua e o trabalho dos professores da educação básica no Estado de Goiás: um estudo a partir da realidade das escolas públicas de Ensino Médio atendidas pela Subsecretaria de Estado de Educação de Jataí – GO**. Goiânia, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. 115 f.

FONSECA, Maria da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo, SP: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis.** São Paulo: Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. IRA S. **Medo e ousadia: o cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. v. 18.

FREITAS, Revalino A. de. **O professor em Goiás: sociedade e Estado no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamenta e médio do estado.** Goiânia, 2000. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2000. 221 f.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido.** Educação e Sociedade. V. 29, nº 92, p, 1087-1113, Campinas – SP. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/MESTRADO%20TUDO/frigotto,%20Ramos%20e%20Ciavata.pdf> acesso em: 22 jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação.** Belo Horizonte. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1294/1024>> acesso em: 05 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 16, nº 46. jan/abr. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. In: **Revista Trab. Educ. Saúde.** v. 5 n. 3. p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (BRASIL). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo, junho de 2011. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/e-books/pdf/amostra-formacao-continuada-02.pdf>>, acesso em: 10 set. 2014.

FUSARI, José Cerchi. **Tendências históricas do treinamento em educação.** Série Idéias n. 3, p. 13-27. São Paulo. FDE, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc\\_a.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/edc_a.php?t=001)> acesso em: 12 dez. 2014.

GATTI, B. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>, acesso em: 08 set. 2014.

GATTI, B. Angelina. BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília. UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>, acesso em: 06 dez. 2015.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação (SME). **Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) 2012-2014**. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação/SME, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Orientações preliminares para o Proeja-FIC/Pronatec - 2013**. Goiânia, 2013b. (digit.).

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 162/06**. Goiânia, 2006. (digit.).

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 062/09**. Goiânia, 2009. (digit.).

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 046/07**. Goiânia, 2007. (digit.).

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 143/04**. Goiânia, 2004. (digit.).

GOMES, Dinorá de Castro. **A “Escola Municipal Flor do Cerrado”**: uma experiência de educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. Goiânia, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. 192 f.

GUIMARÃES, Nadya de Araújo. **Qualificação como relação social**. Dicionário da educação profissional em saúde. 2014. Disponível em: acesso em: 15 out 2014.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais, o princípio educativo. *In*: **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. v. 2, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. Americanismo e fordismo. *In*: **Cadernos do Cárcere**: ação católica, americanismo e fordismo. v. 4. Rio de Janeiro. Civ. Brasileira, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1982.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília. **Em Aberto**, ano 11, nº 56, out./dez. 1992.

IFG. **Edital do IFG, nº 077/2014 de julho de 2014.** Disponível em: <<http://assets.agrobase.com.br/concursos/wp-content/uploads/2014/06/ifg-077-2014-processo-seletivo.pdf>>, acesso em: 10 jan. 2015.

LIPOVETSKY, Noêmia. **Formação e trabalho docente: da crítica ideal à crítica construída.** Goiânia, 2011. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. 237 f.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

MACHADO, Lucília. Proeja: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio.* Brasília. Salto para o futuro. p. 36-54, 2006. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Hist%20EJA+cur.integ+Proeja\\_Dante\\_SaltoFut%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Hist%20EJA+cur.integ+Proeja_Dante_SaltoFut%20(1).pdf)> acesso em: 17 nov. 2014.

MACHADO, Maria M. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A Experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997. 160 f.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. Dossiê: educação de jovens e adultos. **Inter-Ação. Dossiê: Educação de jovens e adultos.** Goiânia, v. 36, n. 2, p. 393-412, jul /dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Especificidades da formação e professores para ensinar jovens e adultos *In: Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas.* LISITA, Verbena Moreira (org.). Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARASCHIN, Mariglei S. at. Al. Autobiografias e formação continuada dos educadores do proeja FIC *In: PROEJA FIC Educação Inicial e Continuada.* Pelotas: Editora Universitária-UFPEL. 2010.

MARTINS, Lúcia Márcia. DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP. 2010.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista 1848.** Tradução: Sueli T.B. Cassal. - Porto Alegre. L&PM, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para uma crítica da economia política.** Versão para eBooks. Fonte digital, Rocket Edicion, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>> acesso em: 14 jul. 2014.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados.** São Paulo. IIEP, 2010.

MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Rio de Janeiro, RJ. Editora da Universidade Federal Fluminense. 1995.

MOURA, Dante H. O Proeja e a necessidade de formação de professores. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim 16. p. 76-90, 2006. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>> acesso em: 19 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. 2014. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marianacorreiail/fppd-a-novoa-27363433>> acesso em: 03 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Portugal. 2007. Disponível em: <<https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> acesso em: 18 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa, 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> acesso em: 14 jan. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, p. 17-35, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/20463-73387-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/20463-73387-1-PB%20(4).pdf)>, acesso em: 12 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. vol. 25, n. 89. set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>>, acesso em: 11 mar. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu. n. 12, p. 59-73, set/out/Nov/dez, 1999. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf)>, acesso em: 15 abr. 2015.

PAIVA, Jane. O histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília. Salto para o futuro. p. 24-35, 2006. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>> acesso em: 07 out. 2014.

PARENTE, Francisca F. T. **Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral-CE: Múltiplos Olhares**. Dissertação (mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 2012. 180 f. Disponível em: <<http://www.inta.edu.br/SouINTA/images/pdf/dissertacao-lusofona-francirene.pdf>>

acesso em: 23 abr. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Escola e formação profissional**: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo. Cultrix, 1983.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. São Paulo. Xamã, 1995.

PEREIRA, Isabel Brasil. Interdisciplinaridade. *In: Dicionário da educação profissional em saúde*. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>> acesso em: 25 nov. 2014.

PEREIRA, A. M. MINASI, L. F. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. *In: Revista de Ciências Humanas*. v. 15, n. 24, p. 7-19, Jul. 2014. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1238>> acesso em: 16 abr. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *In: Nuances*. São Paulo. v. 3. 1997.

PIRES, Denise Elvira. Divisão social do trabalho. *In: Dicionário da educação profissional em saúde*. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsoetra.html>> acesso em: 27 out. 2014.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *In: Revista Retratos da Escola. Brasília*. v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em: 17 set. 2014.

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *In: Educação e Sociedade*. V. 32, nº 116. Campinas – SP. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 15 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo. Cortez, 2 ed. 2010a. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (org).

\_\_\_\_\_. Currículo integrado. *In: Dicionário da educação profissional em saúde*. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>> acesso em: 15 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *In: Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 35, n. 1 jan-abr/2010, p. 65-85. 2010b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>> acesso em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Itinerário formativo. *In: Dicionário da educação profissional em saúde*. 2009. Disponível em: <[www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html](http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html)> acesso

em: 23 nov. 2014.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. 2010. 139 f. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-luciene-martins-ferreira-rocha>> acesso em: 16 abr. 2014.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a Experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000. 250 f.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico para a escolha do tema**. Goiânia. 2013 (digit.).

RODRIGUES, M. E. de C. MACHADO, M. M. **Projeto da formação continuada**. Goiânia, 2013. (digit.).

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. *In: formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo. UNESP, 2010. Lígia Márcia Martins Newton Duarte (org).

SAMPAIO, Marisa Narcia. Limites e possibilidades da formação continuada de professores de EJA mediada por registros diários *In: \_\_\_\_\_*. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SANTOS, Esmeraldina Maria. **Os Saberes dos Professores do Ensino Fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás (UCG). Goiânia, 2007. 170 f.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>, acesso em: 19 nov. 2014.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde: Ensaio**. v. 9. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462011000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> acesso em: 12 jan. 2014.

SILVA, Regina C. D. da. **Necessidade de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2006. 100 f. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Regina%20Celi%20Delfino/Regina%20Celi%20Delfino%20da%20Silva.pdf>> acesso em: 05 mai. 2014.

SILVA, Maria A da. Trabalho e educação, e currículo: interpelações mútuas. *In: trabalho e cultura escrita. Trabalho e Educação*. v. 19, n. 3, p. 145-153, set-dez. 2010.

SILVA, Kátia A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-

emancipatória. *In: Linhas Críticas*. Brasília – DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan-abril, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO\\_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessoresPerspectiva.pdf)> acesso em: 03 out. 2014.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Complexidade-da-Formacao-de-Professores.pdf>> acesso em: 10 dez. 2014.

SOUZA, Régis Luíz Lima de. **Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri**: compreender para poder atuar. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. 244 f. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/teses/FormaoContinuadadeProfessores.pdf>>, acesso em: 07 abr. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *In: Revista brasileira de educação*, n.13, pp. 05-24. 2000. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract)> acesso em: 13 jan. 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

VARGAS, S. M. de. FANTINATO, M. C de C. B. **Formação de professores da educação de jovens e adultos**: diversidade, diálogo, autonomia. Curitiba, 2011. , p. 916-917. *In: Diálogo educ.* v. 11, n. 34. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dialogo-5671%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/dialogo-5671%20(1).pdf)> acesso em: 12 out. 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 16ª ed. São Paulo, 2006.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008. 302 f. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf)> acesso em: 10 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *In: Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/458>> acesso em: 22 jan.

2015.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação – Observação**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Apêndice A– Ações<sup>26</sup> formativas EAJA – 2004-2014

<b>2004</b>				
<b>Ação Formativa<sup>27</sup></b>		<b>Vagas</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Público atingido</b>
1	EAJA na Escola Pública: sujeitos, princípios e práticas	15	20	15
2	Programa EAJA – AJA Expansão	n.d.	n.d.	n.d.
3	EAJA na Escola Pública: sujeitos, princípios e práticas – 2ª Edição	n.d.	n.d.	n.d.
4	EAJA: Políticas, Sujeitos e Práticas	n.d.	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>		

<b>2006</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA	100	n.d.	73
2	O ensino de matemática na EAJA	70	n.d.	n.d.
3	(Re) pensar a prática na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Projeto AJA de Goiânia	40	n.d.	28
4	Dinamizando a Prática na EAJA	80	n.d.	39
5	GTE Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA	90	n.d.	n.d.
6	I Colóquio de Formação de Professores na EAJA	800	n.d.	n.d.
7	IV Encontro Temático do Fórum Goiano de EJA - “Leitura e escrita na EAJA” (22/11/2006)	300	n.d.	n.d.
8	V Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA e feira da aprendizagem (28/04/2006 e 29/04/2006)	300	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1780</b>		

<b>2007</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA – 2ª Edição	60	n.d.	53
2	GTE Ressignificando o currículo na Educação de	60	n.d.	41

<sup>26</sup> Este documento *Ações Formativas EAJA* – período 2004/2014 foi disponibilizado pela representante do CEFPE, Cecília Torres, na comissão de EJA que participou da avaliação do Plano Municipal de Educação de Goiânia (PME) do período de 2004-2-14 e elaboração do PME 2015-2024, cujos dados foram complementados pela pesquisadora com a coluna inscritos e público atingido, a partir do acesso e análise dos relatórios produzidos pelo CEFPE relativo às ações formativas realizadas na última década (2004-2014).

<sup>27</sup> ND – Não Disponível.

	Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – 2ª Edição			
3	Repensando algumas práticas e usos da língua portuguesa na EAJA	60	41	27
<b>TOTAL</b>		<b>180</b>		

<b>2008</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	Dinamizando a prática pedagógica na EAJA	60	60	51
2	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA – 3ª Edição	50		20
3	O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA	60	51	29
4	GTE Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – 3ª Edição	25	n.d.	21
5	GTE Coordenadores pedagógicos da EAJA	60	n.d.	36
<b>TOTAL</b>		<b>255</b>		

<b>2009</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE: O trabalho pedagógico na EAJA – 4ª Edição	60	29	24
2	O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA – 2ª Edição	30	n.d.	n.d.
3	GTE Ressignificando o currículo na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA – 4ª Edição	25	25	22
4	A proposta da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos e o papel dos coordenadores pedagógicos	90	n.d.	n.d.
5	Dinamizando a prática pedagógica na EAJA – 2ª Edição	60	57	47
6	Alfabetização e letramento na educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos	50	51	27
7	Ciclo de debates: “Repensar a EAJA no município de Goiânia”	300	n.d.	n.d.
8	PIC Programa de integração curricular: alfabetização/leitura e escrita, língua portuguesa e matemática na EAJA	30	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>680</b>		

<b>2010</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	Dinamizando a prática pedagógica na EAJA – 3ª Edição	60	57	47
3	Ciclo de debates: “Alfabetização e letramento na EAJA”	350	n.d.	n.d.

4	PIC Programa de integração curricular: alfabetização/leitura e escrita, língua portuguesa e matemática na EAJA – 2ª Edição	50	n.d.	n.d.
5	Interação – Desafios e perspectivas na EAJA	200	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>660</b>		

<b>2011</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA	100	118	70
2	Interação – Desafios e perspectivas na EAJA – 2ª Edição	250	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>350</b>		

<b>2012</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA – 2ª Edição	90	n.d.	n.d.
2	Interação – Desafios e perspectivas na EAJA – 3ª Edição	250	n.d.	n.d.
3	Direitos sociais e relações humanas	30	n.d.	n.d.
4	Educação, diversidade e cidadania	40	n.d.	n.d.
5	I Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos	800	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1210</b>		

<b>2013</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		
1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA – 3ª Edição	90	n.d.	n.d.
2	Leitura e escrita - Desafios e perspectivas da prática docente – primeiro segmento	250	n.d.	n.d.
3	Educação, diversidade e cidadania	40	n.d.	n.d.
4	Direitos sociais e relações humanas	30	n.d.	n.d.
5	II Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos	800	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1210</b>		

<b>2014</b>				
<b>Ação Formativa</b>		<b>Vagas</b>		

1	GTE Planejamento e organização do trabalho pedagógico na EAJA – 4ª Edição	90	n.d.	n.d.
2	GTE Apoios – “O currículo em debate”	30	n.d.	n.d.
3	GTE O currículo em debate: leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento	90	n.d.	n.d.
4	III Simpósio de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos - “O currículo em debate”	800	n.d.	n.d.
<b>TOTAL</b>		<b>1010</b>		

**Anexo A – Formulário Perfil socioeconômico do docente do Proeja-FIC/Pronatec e avaliação do Curso – 2014.**

**I. Identificação:**

- 1) Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino
- 2) Faixa etária  
( ) 20 a 24 anos ( ) 25 a 29 anos ( ) 30 a 34 anos ( ) 35 a 39 anos ( ) 40 a 44 anos ( ) 45 a 49 anos ( ) 50 a 54 anos ( ) 55 a 59 anos ( ) 60 anos ou mais
- 3) Etnia  
( ) branca ( ) amarela ( ) preta ( ) indígena ( ) parda ( ) não declarada
- 4) Estado civil  
( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) divorciado(a) ( ) separado(a) ( ) união estável
- 5) Número de dependentes:  
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ou mais

**II. Formação**

- 6) Possui alguma graduação ( ) Sim ( ) Não Qual? ( ) bacharel ( ) licenciado ( ) técnico  
( ) Tecnólogo Ano da conclusão (\_\_\_\_\_) Em quê?\_\_\_\_\_
- 7) Possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não Caso responda sim, informe abaixo:  
( ) especialização em curso ( ) ano da conclusão(\_\_\_\_\_) Em quê?\_\_\_\_\_  
( ) mestrado em curso ( ) ano da conclusão (\_\_\_\_\_) Em quê?\_\_\_\_\_  
( ) doutorado em curso ( ) ano da conclusão (\_\_\_\_\_) Em quê?\_\_\_\_\_  
( ) pós-doutorado em curso ( ) ano da conclusão (\_\_\_\_\_) Em quê?\_\_\_\_\_
- 8) Você teve no decorrer da graduação ou pós-graduação, alguma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Em que tem contribuído para sua atuação na EAJA?  
\_\_\_\_\_
- 9) Como você se sente preparado para atuar com a modalidade educação de jovens e adultos no Proeja-FIC/Pronatec? ( ) Suficientemente preparado ( ) Razoavelmente preparado

( ) Pouco preparado ( ) Sem preparo ( ) Não me sinto apto a responder  
Outra resposta. Qual?

---

10) Tem participado, nos últimos cinco anos, de algum outro curso de formação continuada sobre a EJA? ( ) Sim ( ) Não  
Qual? \_\_\_\_\_  
Qual foi a instituição ofertante?

---

11) Antes ou logo que iniciou no Proeja-FIC/Pronatec, você participou de um curso direcionado à sua atuação nesta modalidade? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual sua opinião sobre o mesmo? \_\_\_\_\_

12) Você tem participado do Curso de Formação Continuada do Proeja-FIC/Pronatec promovido na escola ou na UFG? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual sua opinião sobre o mesmo? \_\_\_\_\_

13) O que sugere para melhorar na formação continuada?  
\_\_\_\_\_

### III. Atuação profissional

14) Você exerce alguma outra atividade profissional fora da área de ensino? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual atividade: \_\_\_\_\_

15) Há quanto tempo é professor?  
( ) Menos de 1 ano ( ) 1-2 anos ( ) 3-5 anos ( ) 6-7 anos ( ) 8-10 anos ( ) 10-15 anos ( ) 16-20 anos ( ) 21-25 anos ( ) Mais de 25 anos

16) Qual o tempo de docência na EJA?  
( ) Menos de 1 ano ( ) 1-2 anos ( ) 3-5 anos ( ) 6-7 anos ( ) 8-10 anos ( ) 10-15 anos ( ) 16-20 anos ( ) 21-25 anos ( ) Mais de 25 anos

17) Qual sua carga horária de trabalho semanal como professor?  
( ) 20h ( ) 30h ( ) 40h ( ) 60h

18) Quanto tempo de trabalho no Proeja-FIC/Pronatec?  
\_\_\_\_\_

19) Você tinha experiência em EJA antes de atuar no Proeja-FIC/Pronatec ?  
( ) sim ( ) não Por que está atuando no Proeja-FIC/Pronatec?  
\_\_\_\_\_

20) Você atuou desde o início do Programa? ( ) Sim ( ) Não

21) Qual sua renda Mensal? ( ) 1 a 2 sm ( ) 2,5 a 3 sm ( ) 3,5 a 4 sm

( ) 4,5 a 5 sm ( ) acima de 5 sm

#### IV. Currículo

22) Uma das questões que está na Proposta PPP da EAJA é que o conceito de aprendizagem esteja fundamentado no conhecimento que tanto o professor como o aluno devem construir em conjunto. Você considera que é possível realizar essa perspectiva na prática? Por quê? \_\_\_\_\_

23) Outra questão na proposta é o considerar a experiência/conhecimento dos alunos como ponto de partida para a construção do processo do conhecimento. Isto tem se concretizado?

( ) Sim ( ) Não Se sim, como isto ocorre em suas aulas? \_\_\_\_\_

24) Como está organizado o currículo desenvolvido por vocês na escola?  
\_\_\_\_\_

25) Você participou da construção da matriz curricular dos cursos ofertados?

( ) sim ( ) não

25. a) Se não, a resposta se dá porque:

( ) você não foi convidado.

( ) você foi convidado, mas não se interessou em participar.

( ) a escola já tinha um documento pronto.

25.b) Quem participa da organização do currículo na escola?  
\_\_\_\_\_

26) Como você compreende a concepção de formação integrada e currículo integrado proposta pelo Proeja-FIC/Pronatec?  
\_\_\_\_\_

27) Como você percebe a integração entre os componentes curriculares e a qualificação profissional inicial?  
\_\_\_\_\_

28) Como você vem procedendo em sua disciplina para articular esta integração? Dê exemplos:  
\_\_\_\_\_

29) Os materiais didáticos da escola são adequados para o trabalho do Proeja-FIC/Pronatec? E como eles têm sido adquiridos?  
\_\_\_\_\_

30) Os professores da qualificação profissional e os professores da formação geral do ensino fundamental têm tido a oportunidade de planejar juntos? Sim ( ) Não ( ) Como tem sido feita a discussão e planejamentos coletivos?  
\_\_\_\_\_

31) Você usou ou usa alguma metodologia ou recurso diferente para atender aos trabalhadores estudantes? Quais?

---

32) Os alunos conseguem acompanhar o conteúdo de sua disciplina? Sim ( ) Não ( )  
Como é o desenvolvimento dos mesmos?

---

33) A escola conseguiu organizar alguma estratégia de atendimento aos alunos com mais dificuldades em acompanhar o processo de construção do conhecimento? Esse foi um trabalho coletivo? ( ) Sim ( ) Não Qual?

---

34) O que você pensa das regências compartilhadas?

---

35) Encontra alguma dificuldade ou facilidade em desenvolvê-las? Sim ( ) Não ( )  
Quais?

---

36) Em sua opinião, como os alunos demonstram o desejo de enfrentar os desafios e continuar os estudos?

---

#### **V. Avaliação do Programa**

37) Você considera que o curso do Proeja-FIC/Pronatec está conseguindo atingir seus objetivos? Por quê?

---

38) O que sugere para melhorar a atuação das instituições parceiras? UFG:

---

- SME:

---

- IFG:

---

39) O que sugere para melhorar o Programa na escola?

---

40) O processo de divulgação dos cursos oferecidos alcançou a comunidade de forma satisfatória? ( ) sim ( ) não Que tipo de divulgação foi realizada? \_\_\_\_\_

41) A direção atuou como parceira no processo de implementação do Programa na escola?

( ) sim ( ) não

E \_\_\_\_\_ quanto \_\_\_\_\_ aos \_\_\_\_\_ outros profissionais? \_\_\_\_\_

42) Registre sua avaliação geral sobre a experiência Proeja-FIC/Pronatec na escola. \_\_\_\_\_

## **Anexo B – Roteiro da entrevista.**

### **1. Identificação**

- 1.1- Idade
- 1.2- Sexo
- 1.3- Estado civil
- 1.4- Nº de dependentes

### **2. Formação**

- 2.1- Qual(is) curso(s) de graduação você cursou? Em que ano concluiu?
- 2.2- Qual curso de pós-graduação você cursou e foi concluído? Quando?
- 2.3- Você teve no decorrer da graduação ou pós-graduação alguma disciplina que discutia sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
- 2.4- Tem participado de algum curso de formação continuada nos últimos cinco anos?
- 2.4- Tem participado do curso de formação continuada promovido pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, direcionado aos profissionais do Programa Proeja-FIC/Pronatec?
- 2.5- Antes ou logo que iniciou no Proeja-FIC/Pronatec, você participou de um curso direcionado à sua atuação nesta modalidade? Qual sua opinião sobre o curso inicial de formação continuada?
- 2.6- Ao longo do desenvolvimento do Curso de Proeja-FIC/Pronatec tem sido promovida a formação continuada em serviço? Você tem participado da mesma? Como avalia esta formação?
- 2.7- O que poderia ser melhorado na formação continuada?

### **3. Atuação profissional**

- 3.1- Qual sua renda Mensal?
- 3.2- Quantas horas trabalha por dia?
- 3.3- Você exerce alguma outra atividade profissional fora da área de ensino? Se sim, indique qual atividade.
- 3.4- Há quanto tempo é professor?
- 3.5- Qual o tempo de docência com a EJA?
- 3.6- Qual o tempo de trabalho no Proeja-FIC/Pronatec?
- 3.7- Quantas horas por semana trabalha como professor?
- 3.8- Por que está atuando neste Programa?
- 3.9- Você atuou no início do Programa?

### **4. Currículo**

- 4.1- Para você o que é o currículo integrado?
- 4.2- Como está organizado o currículo desenvolvido por vocês na escola? Quem o elabora e como?

- 4.3- Como você compreende a concepção de formação integrada proposta pelo Proeja-FIC/Pronatec?
- 4.4- Em sua opinião, o Proeja-FIC/Pronatec consegue promover a integração entre as disciplinas de conhecimentos gerais e de educação profissional, e de conhecimentos gerais entre si? Como você percebe esta integração?
- 4.5- Você acha que na prática pedagógica os profissionais buscam desenvolver a integração do currículo ou pelo menos tentam caminhar nesse sentido? Por quê?
- 4.6- Como você vem procedendo em sua disciplina para articular esta integração? De exemplos.
- 4.7- Os materiais didáticos da escola são adequados para o trabalho do Proeja-FIC/Pronatec?
- 4.8- Como são realizados os planejamentos?
- 4.9- Os professores da qualificação profissional e os professores da formação geral do ensino fundamental têm a oportunidade de planejar juntos? Há espaço para discutir e planejar coletivamente?
- 4.10- Você considera que os professores conseguem realizar atividades interdisciplinares?
- 4.11- Vocês conseguiram dialogar para acertar as alternativas importantes para a realização do trabalho?
- 4.12- Você considera que o curso do Proeja-FIC/Pronatec está conseguindo atingir seus objetivos?
- 4.13- Como você faz a adequação da sua disciplina à clientela específica do curso? Você usou ou usa alguma metodologia ou recurso diferente do que você usava, quando ia ministrar cursos a alunos de ensino regular? E quanto à avaliação?
- 4.14- Você percebe o envolvimento dos alunos no curso?
- 4.15- Os alunos conseguem acompanhar o conteúdo de sua disciplina? Como é o desenvolvimento dos mesmos?
- 4.16- Como é o nível de leitura e escrita dos alunos? O que tem sido feito mediante o quadro que se apresenta?
- 4.17- Quais dificuldades você encontra quando vai ministrar suas aulas?
- 4.18- O que você pensa das regências compartilhadas? Encontrada alguma dificuldade ou facilidade em desenvolvê-las? Quais?
- 4.19- Você leu a Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP da EAJA)? Se sim, o que pensa a respeito?
- 4.20- Uma das questões que está na Proposta PPP da EAJA é que o conceito de aprendizagem esteja fundamentado no conhecimento que tanto o professor como o aluno devem construir em conjunto. Você considera que é possível realizar essa perspectiva na prática?
- 4.21- Outra questão na proposta é a experiência dos alunos como ponto de partida para o processo do conhecimento Isto tem se concretizado? Como?
- 4.22- Você consegue fazer isso em suas aulas? Exemplifique.
- 4.23- Como você descreveria o seu relacionamento com os alunos?

## **5. Avaliação do Programa**

5.24- Em sua opinião os alunos demonstram o desejo de enfrentar os desafios e continuar os estudos?

5.25- Qual é sua avaliação sobre o Programa? O que sugere para melhorá-lo?

5.26- Como a instituição escolar trata os professores? E a Universidade Federal de Goiás? O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás-IFG? E a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia?

5.27- Como você avalia o desenvolvimento dos alunos no Programa? O que destaca nele?