

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

SAMARA YONTEI DE PAIVA CID DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PEDAGOGIA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

NATAL
2025

SAMARA YONTEI DE PAIVA CID DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PEDAGOGIA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no curso de Doutorado Acadêmico em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

NATAL

2025

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Oliveira, Samara Yonete de Paiva Cid de.

O48f Formação, saberes docente e pedagogia da práxis na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica / Samara Yonete de Paiva Cid de Oliveira. – 2025.
221 f. : il. Color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

Orientador(a): Dra. Ana Lúcia Sarmento Henrique.

1. Formação docente. 2. Educação Profissional e Tecnológica – EPT. 3. Educação de Jovens e Adultos – EJA. 4. Práxis pedagógica. 5. PROEJA – Comércio – Campus Zona Norte – IFRN. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377.8(043.2)

Elaborada pela Bibliotecária
Sandra Nery S. Bigois – CRB 15/439

SAMARA YONTEI DE PAIVA CID DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PEDAGOGIA DA PRÁXIS NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre (ou Doutor) em Educação.

Tese apresentada e aprovada em 18/12/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE
Data: 07/07/2026 14:28:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique – Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 MARIA DAS GRACAS BARACHO
Data: 08/07/2026 18:08:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Maria das Graças Baracho – Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS
Data: 08/07/2026 09:48:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Francy Izanny Martins – Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 JOSE MATEUS DO NASCIMENTO
Data: 10/07/2026 23:03:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente

ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO T/

Data: 09/07/2026 10:54:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente

ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Data: 13/07/2026 14:40:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente

MARCIO ADRIANO DE AZEVEDO

Data: 14/07/2026 16:34:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo– Suplente Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico a presente tese às professoras e aos professores do Proeja EMI do IFRN. Espero e trabalho para que eles possam continuar seus percursos formativos com a mesma dedicação e generosidade que demonstraram os seis professores entrevistados nesta pesquisa. Desejo também que oportunidades formativas embricadas com a epistemologia da práxis lhes sejam ofertadas pelo nosso Instituto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir mais essa realização em minha vida.

A meu filho, pelo incentivo que é inerente ao simples fato de sua existência.

À minha mãe (*in memoriam*), mulher e educadora batalhadora, que sempre me deu confiança e apoio em palavras e atitudes.

À professora Doutora Ana Lúcia Sarmiento Henrique, pela orientação zelosa e precisa e pelo paciente acolhimento.

Aos professores colaboradores dessa investigação, que com presteza se voluntariaram a participar da nossa pesquisa, colocando suas experiências e tempo à disposição.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), pelas oportunidades acadêmicas proporcionadas.

Aos membros da banca de defesa, por aceitarem o convite à participação como examinadores e pelas contribuições e aprimoramento ao trabalho de tese.

A todos os meus familiares, que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse feito. O meu muito, obrigada!

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Paulo Freire (2011)

RESUMO

A pesquisa investiga a formação, os saberes e a práxis pedagógica dos docentes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), buscando analisar as relações entre esses elementos no contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no curso de Comércio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Natal-Zona Norte. O problema central situa-se na histórica dualidade estrutural da educação brasileira e na necessidade de identificar os saberes específicos que fundamentam uma prática pedagógica que promova a emancipação humana dos estudantes. Orientada pelo materialismo histórico-dialético, a pesquisa teve como objetivo investigar o possível arcabouço de saberes presentes na formação docente que contribui para a consolidação de uma pedagogia da práxis emancipatória, e parte do argumento de tese de que tal conjunto de saberes, quando presente na formação docente, favorece um novo pensar para o Proeja. A metodologia adota a abordagem qualitativa e utiliza o materialismo histórico-dialético como método para apreender o objeto em sua totalidade e contradições. A investigação configura-se como um estudo de caso, articulando pesquisa bibliográfica, documental e empírica por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores, e análise dos dados provenientes das entrevistas usando a Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados confirmam o argumento central, evidenciando a existência de um arcabouço de saberes docentes específicos para a atuação no Proeja em Comércio, identificados na percepção dos professores entrevistados e necessários à materialização de uma pedagogia da práxis que resista à epistemologia hegemônica e se oriente pela epistemologia da práxis. Como conclusões, reafirmamos o compromisso ético e político com a EJA-EPT e destacamos a urgência de uma formação docente que incorpore esses saberes para o enfrentamento das dificuldades e a garantia da qualidade social da educação oferecida no Proeja em Comércio no IFRN.

Palavras-chave: formação docente; saberes docentes; pedagogia da práxis; EJA-EPT; Proeja em Comércio.

ABSTRACT

The research investigates the training, knowledge, and pedagogical praxis of teachers in Youth and Adult Education Integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), seeking to analyze the relationships between these elements in the context of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja) in Commerce at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) Natal-Zona Norte Campus. The central problem lies in the historical structural duality of Brazilian education and the need to identify the specific knowledge that underpins a pedagogical practice that promotes the human emancipation of students. Guided by historical-dialectical materialism, the research aimed to investigate the possible framework of knowledge present in teacher training that contributes to the consolidation of an emancipatory pedagogical praxis, and is based on the thesis argument that such a set of knowledge, when present in teacher training, favors this practice in Proeja in Commerce. The methodology adopts a qualitative approach and uses historical-dialectical materialism as a method to understand the object in its entirety and contradictions. The investigation is configured as a case study, articulating bibliographic, documentary, and empirical research through semi-structured interviews with teachers and analysis of data from the interviews using Discursive Textual Analysis. The results confirm the central argument, highlighting the existence of a framework of specific teaching knowledge for working in Proeja in Commerce, identified in the perception of the teachers interviewed and necessary for the materialization of a pedagogical praxis that resists hegemonic epistemology and is guided by the epistemology of praxis. In conclusion, we reaffirm our ethical and political commitment to EJA-EPT and highlight the urgency of teacher training that incorporates this knowledge in order to address difficulties and ensure the social quality of the education offered in Proeja in Commerce at IFRN.

Keywords: Teacher training; Teaching knowledge; Pedagogical praxis; EJA-EPT PROEJA in Commerce.

RESUMEN

La investigación analiza la formación, los conocimientos y la praxis pedagógica de los docentes de Educación de Jóvenes y Adultos Integrada a la Educación Profesional y Tecnológica (EJA-EPT), con el objetivo de analizar las relaciones entre estos elementos en el contexto del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja) en Comercio del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Natal-Zona Norte. El problema central radica en la dualidad estructural histórica de la educación brasileña y en la necesidad de identificar los conocimientos específicos que fundamentan una práctica pedagógica que promueva la emancipación humana de los alumnos. Orientada por el materialismo histórico-dialéctico, la investigación tuvo como objetivo investigar el posible marco de conocimientos presentes en la formación docente que contribuye a la consolidación de una praxis pedagógica emancipadora, y parte del argumento de la tesis de que dicho conjunto de conocimientos, cuando está presente en la formación docente, favorece esta práctica en el Proeja en Comercio. La metodología adopta el enfoque cualitativo y utiliza el materialismo histórico-dialéctico como método para aprehender el objeto en su totalidad y contradicciones. La investigación se configura como un estudio de caso, articulando la investigación bibliográfica, documental y empírica mediante entrevistas semiestructuradas con los profesores, y el análisis de los datos procedentes de las entrevistas utilizando el Análisis Textual Discursivo. Los resultados confirman el argumento central, poniendo de manifiesto la existencia de un marco de conocimientos docentes específicos para la actuación en el Proeja en Comercio, identificados en la percepción de los profesores entrevistados y necesarios para la materialización de una praxis pedagógica que resista a la epistemología hegemónica y se oriente por la epistemología de la praxis. Como conclusiones, reafirmamos el compromiso ético y político con la EJA-EPT y destacamos la urgencia de una formación docente que incorpore estos conocimientos para hacer frente a las dificultades y garantizar la calidad social de la educación ofrecida en el Proeja en Comercio en el IFRN.

Palabras clave: Formación docente; Conocimientos docentes; Práctica pedagógica; EJA-EPT PROEJA en Comercio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Distribuição das pesquisas sobre saberes docentes para/na EJA-EPT por níveis <i>stricto sensu</i> (2006-2021)	20
Gráfico 2	– Distribuição das pesquisas por ano de publicação (2006-2021)	21
Gráfico 3	– Distribuição das pesquisas por natureza jurídica da IES (2006-2021)	22
Figura 1	– Categorias do materialismo histórico-dialético utilizadas na pesquisa.....	32
Fotografia 1	– Vista da Zona-Norte de Natal.....	86
Fotografia 2	– Fachada do IFRN Campus Natal-Zona Norte	86
Figura 2	– Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Comércio, na modalidade EJA, presencial	88
Figura 3	– Total de vagas em Proeja no IFRN (2006 a 2024)	91
Figura 4	– Número de alunos matriculados no Proeja EMI em Comércio	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição temática das teses e dissertações analisadas.....	22
Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão das fases empíricas	39
Quadro 3 – Caracterização dos(as) professores(as) entrevistados(as)	42
Quadro 4 – Categorias de análise	43
Quadro 5 – Saberes docentes necessários à práxis pedagógica no Proeja EMI em Comércio	168

LISTA DE SIGLAS

EJA-EPT	Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFZN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Campus Natal-Zona Norte
PPGEP/IFRN	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O LUGAR, OS SUJEITOS, AS GUIAS E LENTES DA INVESTIGAÇÃO	29
1.1.1	O materialismo histórico-dialético como método da pesquisa	29
1.1.2	O delineamento da metodologia	36
2	O LÓCUS DA PESQUISA: SITUANDO O PROEJA EM COMÉRCIO DO IFRN/CAMPUS NATAL ZONA NORTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	47
2.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO/TEMPORAL DOS AVANÇOS E RETROCESSOS DOS SÉCULOS XX E XXI	47
2.1.1	Primeira República 1889-1930	50
2.1.2	Segunda República ou Era Vargas: 1930 a 1945	54
2.1.3	Período de 1945 a 1964	59
2.1.4	A partir de 1964 – Ditadura Militar	63
2.1.5	Redemocratização da sociedade brasileira após 1985, Constituição Cidadã e nova LDB	69
2.1.6	Primeiras décadas do século XXI	72
2.2	A EPT E SEU INTERCRUZAMENTO COM A EJA	76
2.3	O PROEJA NO IFRN/CAMPUS NATAL-ZONA NORTE EM CONTORNOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CONCRETOS	82
3	HISTORICIDADE E ATUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT E PARA A EJA NO BRASIL: DOS CONTORNOS IMPRESSOS PELA EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA AO VISLUMBRE DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	93
3.1	AS MARCAS DA EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EPT E DA EJA	96

3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE SOB AS MARCAS DA EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA	118
3.3	A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS COMO ALTERNATIVA À FORMAÇÃO DOCENTE DE CUNHO NEOLIBERAL	125
4	SABERES DOCENTES PARA O PROEJA EM COMÉRCIO – O COMPROMISSO COM A PRÁXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA: DA TEORIA CONSOLIDADA ÀS VOZES DOS PROFESSORES	130
4.1	OS SABERES DOCENTES EM PRISMA: PARA QUEM E A SERVIÇO DE QUEM?	134
4.1.1	A constituição dos saberes docentes como campo de pesquisa	134
4.2	OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRAXIS PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA NO PROEJA EM COMÉRCIO	138
4.2.1	Proeja e emancipação: especificidades do Proeja em Comércio e dos seus discentes	140
4.2.2	Proeja e emancipação: Emancipação/Sucesso dos discentes do Proeja em Comércio	144
4.2.3	Proeja e emancipação: saberes para a emancipação no Proeja em Comércio	147
4.2.4	Formação docente para o Proeja: formação inicial	151
4.2.5	Formação continuada docente para o Proeja: fontes e espaços formativos	154
4.2.6	Saberes docentes para atuação no Proeja	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS	174
	APÊNDICE A – PLANO/ROTEIRO DOS ENCONTROS FORMATIVOS	190
	APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	192
	APÊNDICE C – QUADROS DE RESPOSTAS E UNITARIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	195

1 INTRODUÇÃO

A presente Pesquisa tem como tema norteador a formação docente em EJA/EPT, buscando investigar as relações entre formação, saberes e pedagogia da práxis junto aos professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal-Zona Norte (IFRN/ZN). Com esse enfoque, está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN).

A expectativa de pesquisar sobre a formação e a pedagogia da práxis, em particular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está profundamente enraizada em nossa vida acadêmica e profissional desde formação como Técnica em Saneamento, na antiga Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), hoje IFRN, em meados de 1990. Desde aquela época, já ouvíamos falar sobre o diferencial da “escola” e de seus professores, de sua cultura e de sua excelente formação para o mundo do trabalho e para a continuidade na formação acadêmica.

Contudo, foi apenas no ano de 2011, quando iniciamos a trajetória como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) da Instituição, no Campus Natal-Zona Norte e, mais especificamente, na Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) daquela unidade, que sentimos a necessidade de adentrar nessa área de pesquisa sobre a formação e a prática pedagógica do professor da EPT, com o claro intuito de contribuir com o nosso fazer profissional e com o campo de pesquisa ainda emergente naquele momento.

Foi somente a partir do ano de 2015, com nossa inserção como mestranda do PPGEP/IFRN, que demos início à pesquisa sobre a formação dos professores na e para a EPT e EJA/EPT. Foi também como aluna desse programa que iniciamos as pesquisas sobre o contexto, a formação e os saberes da docência da Educação Profissional e Tecnológica, problemática estudada e apresentada em nossa Dissertação de Mestrado em Educação Profissional pelo PPGEP, no ano de 2017. A partir daí interessou-nos, cada vez mais, a temática e a continuidade dos nossos estudos nesse escopo, buscando contribuir, desta vez, com a formação dos docentes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Este interesse de investigação foi moldado a partir da nossa proximidade, como profissional da ETEP, com o trabalho nessa modalidade de ensino e, também, pelo desejo

de contribuir para a manutenção e fortalecimento da oferta da EJA, sobretudo do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja)¹, no IFRN.

Nessa jornada, permeada de “interesses” e caminhos que conectam a estudante, a profissional e a pesquisadora em Educação, foram as inquietações sobre o fazer pedagógico e a formação e os saberes docentes necessários à atuação na EJA-EPT que nos trouxeram até aqui. Porém, é necessário “considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156). Nesse sentido, ao adentrar na investigação sobre a questão dos saberes docentes dos professores da EJA-EPT, deparamo-nos com a realidade de considerável parcela da população brasileira, que, devido a diversos fatores, teve o direito à educação não concretizado. O Proeja destina-se a estender o direito à educação ao público que não teve acesso ou não obteve êxito na escola na chamada “idade escolar adequada”².

Historicamente, a educação brasileira é marcada pelo dualismo estrutural, que reserva aos filhos da classe dominante a formação propedêutica e aos filhos da classe trabalhadora a formação para o mercado de trabalho. No nosso país, essa cisão está arraigada na sociedade “através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado” (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2006, p. 7). Mesmo nesse contexto de inquietações, ocorre sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desvalidos de sorte (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2006). Percebemos, no Brasil, um processo de marginalização educacional das classes menos privilegiadas e, mesmo com as políticas públicas de universalização da escola básica, observamos que apenas o acesso é garantido às classes populares, pois os fundamentos da pedagogia adotada continuam a reproduzir os modelos

¹ Adotamos, neste estudo, a nova nomenclatura dada ao Proeja durante o 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, realizado de 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás. Nesse evento, convencionou-se que o Proeja passaria a ser chamado de EJA-EPT diante da já longa luta para a constituição da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica, como política e não apenas como um programa, pois, apesar da evolução na organização, pesquisas, mudanças na legislação, muito ainda há para avançar em direção à consolidação da EJA EPT como política pública (Gusmão; Da Silva; Maraschin, 2022).

Vale salientar, porém, que a identificação da modalidade pela sigla Proeja é também aceita, tendo em vista sua presença em muitos dos documentos vigentes. Com isso, quando estivermos nos referindo ao Programa materializado continuaremos a chamá-lo de Proeja.

² A idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio

culturais da classe social hegemônica, o que contribui para o fracasso escolar e, consequente, evasão dos alunos oriundos da classe trabalhadora (Brasil, 2007)³.

Ao embrenharmo-nos pela temática investigada e ao considerarmos que os sujeitos discentes da EJA-EPT são integrantes da classe trabalhadora, amparamo-nos em Haddad (2000) que, por meio dos estudos referentes ao Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, considera a EJA um campo de estudos recente em nosso país, pelo fato de termos um universo acadêmico elitista e um distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas na academia e a base popular da nossa sociedade. Essa questão não se mostra diferente quando nos deparamos com a formação inicial e continuada docente, ou a falta dela, na EJA, e se mostra, particularmente, mais agravado quando nos referimos à EJA-EPT (Shiroma; Lima Filho, 2011).

Em consonância com a defesa de Haddad (2000) e como elemento norteador à etapa de construção da problemática e fase exploratória da investigação, compreendemos ser importante mapearmos elementos referentes ao se e como a temática dos saberes dos professores para a atuação na EJA-EPT vem sendo discutida nos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de uma investigação do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que tem como característica determinante o mapeamento e discussão da produção científica em determinado campo do conhecimento e em um determinado período (Romanowski; Ens, 2006). Para tanto, empreendemos uma busca *on-line* no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, na segunda quinzena de abril/2022, com a intenção primeira de identificar os trabalhos que discutem a temática, no período de 2006 a 2021⁵, no intuito de selecionar e analisar o material produzido, demonstrando as principais tendências, lacunas e silenciamentos na abordagem do tema em questão.

Para o levantamento inicial, utilizamos os descritores “PROEJA AND saberes docentes AND formação de professores” e encontramos um total de 32 trabalhos, sendo 25 dissertações e 7 teses. Também utilizamos os descritores “PROEJA AND saberes docentes AND formação

³ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019, mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais não concluiu a Educação Básica. São 69,5 milhões de adultos (51,2%) que não concluíram uma das etapas educacionais que compreendem o ensino Infantil, Fundamental e Médio.

⁴ O catálogo de teses e dissertações da CAPES foi escolhido para o levantamento inicial por disponibilizar o acesso à informação da produção científica da pós-graduação brasileira, fornecidas diretamente pelos programas de pós-graduação. Entendemos, portanto, que há fidedignidade nos dados apresentados na plataforma, visto que esses dados fazem parte dos critérios de avaliação do sistema nacional de avaliação da pós-graduação.

⁵ O período de busca das informações foi definido em função do período de aprovação do decreto que instituiu o Proeja e o tempo mínimo para a publicação das pesquisas.

docente NOT formação de professores”, procurando identificar algum trabalho que tivesse escapado à primeira tentativa, porém não tivemos acréscimo ao número inicial⁶.

No processo de seleção dos trabalhos, observamos que, muitas vezes, a temática tratada não era compatível com os objetivos do nosso estudo e, por isso, foi necessária a aplicação de critérios de exclusão: teses e dissertações que possuíam os descritores pesquisados apenas em citações, referências, sinalizações dentro da legislação e/ou que não apresentavam discussão específica sobre a temática; trabalhos que não estavam inseridos no âmbito da EJA-EPT. Obtivemos 16 pesquisas excluídas pelo primeiro critério e três pelo segundo, perfazendo um total de 19 trabalhos excluídos.

Dessa maneira, após a aplicação desses critérios, ficamos com um total de 13 trabalhos a analisar, sendo 9 dissertações e 4 teses. Relativamente a esse quantitativo, consideramos a inexpressividade no número de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática dos saberes docentes necessários à atuação no Proeja, indicando uma lacuna ainda maior nas pesquisas de doutoramento, com um total de 4 trabalhos, podendo indicar uma tendência de necessidade de maior aporte nas pesquisas em nível de doutorado.

Após essa fase inicial de “garimpagem”, os trabalhos foram lidos na íntegra, com especial atenção às discussões apresentadas no resumo, introdução e metodologia. Inicialmente, procuramos identificar algumas características básicas das teses e dissertações sobre a temática investigada e, com isso, nos aproximarmos dos dados autorais da pesquisa. Para tanto, revelamos dados sobre o ano de publicação, o nível *stricto sensu* e a distribuição das pesquisas por natureza jurídica da Instituição de Ensino Superior (IES). Na fase seguinte, debruçamo-nos, mais contundentemente, no objetivo do estado do conhecimento. Para isso, empreendemos uma análise sobre as temáticas abordadas, a metodologia e os referenciais teóricos que embasam as teses e dissertações selecionadas.

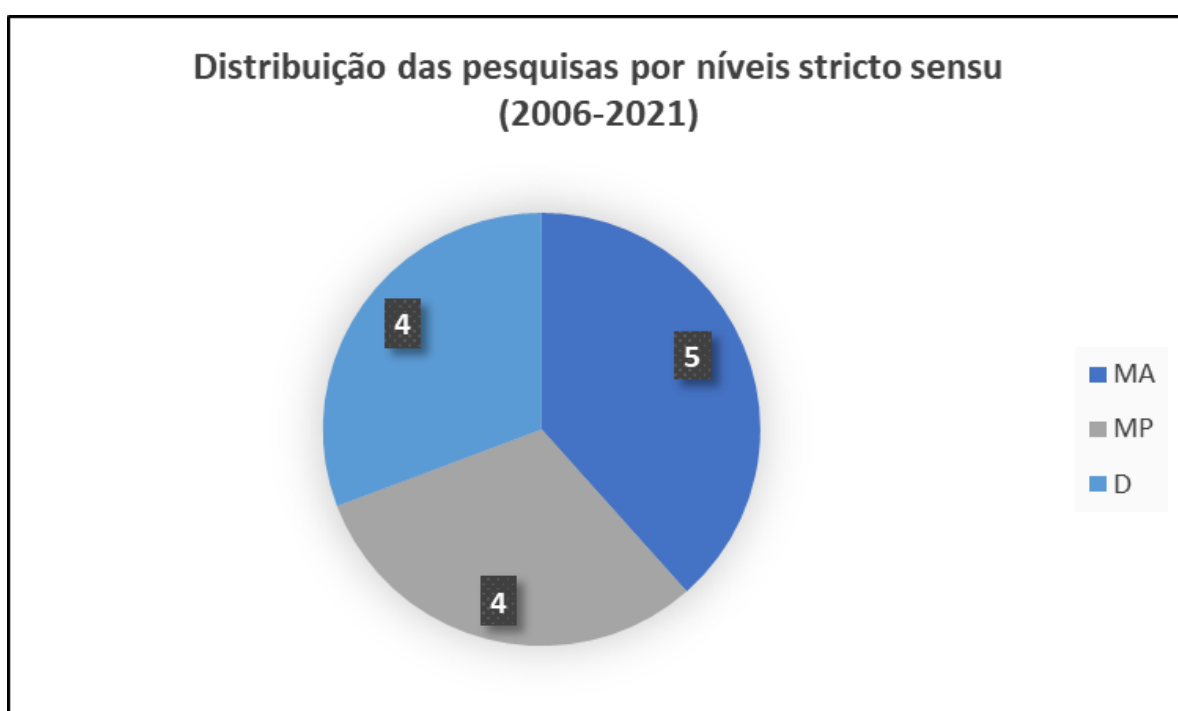
A primeira categoria analisada foi a distribuição das pesquisas sobre os saberes docentes para/na EJA-EPT por níveis *stricto sensu*, no período de 2006 a 2021. Pudemos observar, como indicado no Gráfico 1, que a maioria das investigações se desenvolveram no âmbito do mestrado, com 9 trabalhos no total, sendo 5 desenvolvidos no âmbito do mestrado acadêmico e 4 no âmbito do mestrado profissional. A temática figurou em 4 pesquisas de doutorado.

É importante ressaltar que, no decênio 2011-2020, houve um aumento contínuo no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES, com crescimento de 34% para o nível de mestrado acadêmico, 144% para o mestrado profissional e 49% para o

⁶ Fizemos uma tentativa inicial de usar descritores com a nomenclatura EJA-EPT, porém, devido à convenção do uso dessa sigla ser recente, nossa busca não obteve retorno de trabalhos.

doutorado, atendendo à recomendação do Plano Nacional de Pós-graduação, cujo foco principal seria a expansão do número de cursos em nível de doutoramento (CAPES, 2021). Contudo, o que observamos no levantamento da distribuição das pesquisas sobre os saberes docentes na EJA-EPT é que, de forma conjunta, os trabalhos de mestrado e mestrado profissional representam a maioria dos trabalhos, o que pode indicar uma tendência de necessidade de maior aporte nas pesquisas de doutorado sobre a temática.

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas sobre saberes docentes para/na EJA-EPT por níveis *stricto sensu* (2006-2021)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES, 2022.

Legenda: MA = Mestrado acadêmico; MP = Mestrado Profissional; D = Doutorado.

No Gráfico 2, atentamos para a distribuição das pesquisas por ano de defesa e publicação. Pudemos observar que foram entre os anos de 2011 e 2021 que todas as pesquisas analisadas foram publicadas, sendo o ano de 2017 o de maior número de publicações, com 3 ao todo.

Um dado importante e preocupante que podemos observar no Gráfico 2 é a queda nas pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática dos saberes docentes no Proeja desde o ano de 2018, podendo demonstrar um sinal de esgotamento do assunto em questão, antes do esgotamento da investigação de tudo o que seja possível do tema. Na realidade, essa diminuição

pode estar ligada à conjuntura política conservadora e a uma agenda econômica neoliberal mais exacerbada desde o ano de 2016, com o golpe travestido de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (Frigotto, 2016).

Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por ano de publicação (2006-2021)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Catálogo 2022 de teses e dissertações da CAPES (2025).

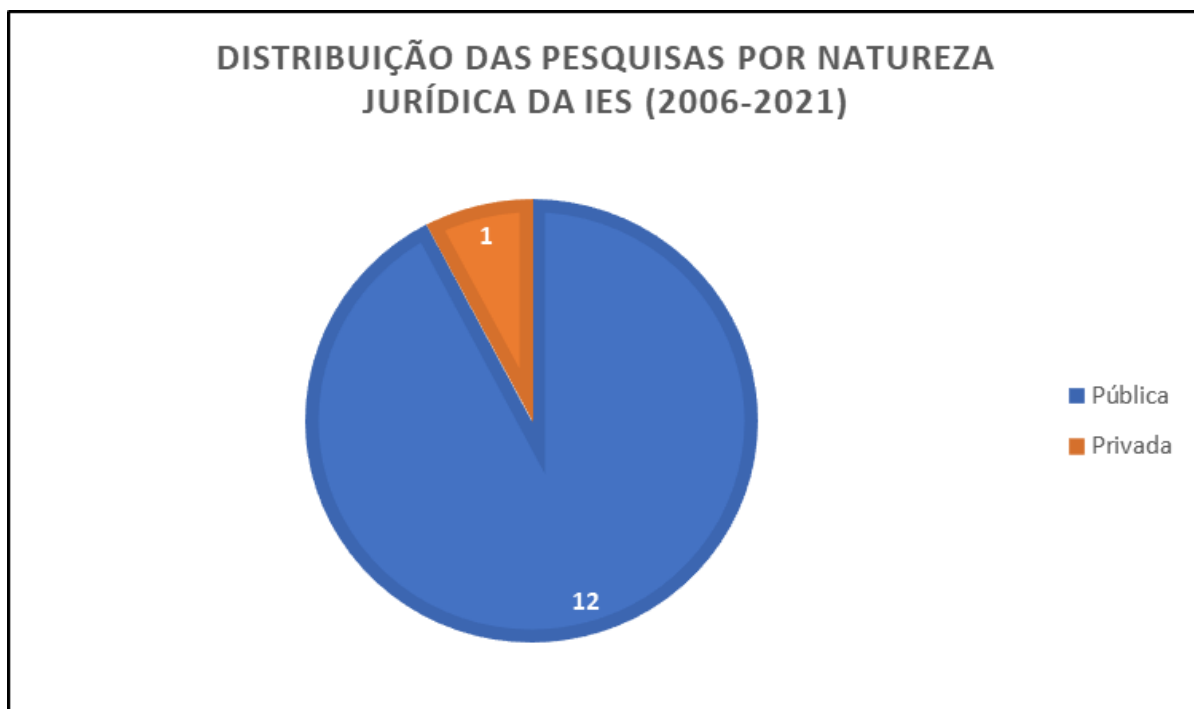
Por conseguinte, no Gráfico 3, observamos a natureza jurídica, pública ou privada, da instituição de ensino superior em que se oferta o programa de pós-graduação no qual as teses e dissertações analisadas estão vinculados.

Verificamos que 12 pesquisas estão vinculadas a IES de natureza pública e apenas 1 trabalho vincula-se a uma instituição de natureza jurídica privada. Porém, vale destacar, que essa única instituição privada não é particular no seu sentido estrito. Trata-se de uma instituição confessional, conforme preconiza a Lei n. 9.394/1996, em seu artigo 20. Dessa forma, é possível pensar que o não envolvimento de IES particulares com a temática em questão enquanto objeto de pesquisa esteja relacionado à marginalização histórica da EJA e de seu público-alvo (Machado, 2018) e que se evidencia em um silenciamento da pesquisa sobre a temática nas instituições particulares de ensino superior.

Após a apresentação inicial sobre as categorias que nos possibilitaram identificar as características básicas das teses e dissertações, debruçamo-nos sobre nosso objetivo principal,

a saber: compreender como a temática vem sendo abordada nesses estudos. Com isso, iniciamos apresentando um quadro síntese (Quadro 1), formulado após a leitura e análise dos 13 trabalhos.

Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas por natureza jurídica da IES (2006-2021)



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Catálogo 2022 de teses e dissertações da CAPES (2025).

No Quadro 1, verificamos que as 13 pesquisas analisadas se debruçaram sobre 6 temáticas norteadoras diferentes, indicando uma alta diversificação de temas nos estudos em relação à pequena quantidade de trabalhos. Porém, apesar dessa pluralidade, observamos, também, que praticamente metade das teses e dissertações analisadas estão focadas nos dois primeiros assuntos: práticas pedagógicas e identidade docente, indicando uma tendência de investigação.

Quadro 1 – Distribuição temática das teses e dissertações analisadas

(continua)

Temática	Quantidade
Práticas Pedagógicas	3
Identidade Docente	3
Formação continuada	2

Saberes Docentes no Desenvolvimento de Disciplina(s)	2
Memórias de Formação e Práticas Pedagógicas	2
Currículo e Material Didático	1

Fonte: elaboração da autora, com base nas teses e dissertações estudadas (2025).

O tema das Práticas Pedagógicas figurou em três trabalhos: “A Política Educacional do Proeja: implicações na prática pedagógica” (Gouveia, 2011); “O PROEJA na Situação de Distanciamento Social: desafios das práticas docentes mediadas por tecnologias digitais no IFBA de Santo Amaro” (Vasconcelos, 2021); e “Contribuições da Práxis do Diálogo no Processo de Ensino-aprendizagem no PROEJA” (Ataídes, 2016).

O primeiro refere-se à tese de Karla Reis Gouveia (2011), que aborda as implicações da política educacional Proeja na prática pedagógica docente, relacionando essa prática com a formação continuada e o currículo. Gouveia (2011) indica que, além dos saberes específicos da disciplina e dos saberes pedagógicos, o trabalho docente na realidade do Proeja exige saberes próprios que devem estar calcados no conhecimento da realidade dos educandos dessa modalidade. Segundo a autora, esses saberes são apreendidos pelo docente à medida que há uma reflexão sobre quem é o educando Proeja e quais são seus anseios; e são utilizados quando as experiências desses alunos são tomadas como base no processo de ensino-aprendizagem.

O segundo consiste na dissertação de Ana Paula Santos Vasconcelos (2021), que versou sobre o desafio do desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes no Proeja em tempos de afastamento social devido à pandemia da covid-19. Esse trabalho não tratou explicitamente ou não usou a terminologia saberes docentes, mas trouxe a reflexão, muito atual, de novos conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais e os espaços tecnológicos formais e informais de educação, que o professor necessita em sua formação.

A última investigação está sistematizada na dissertação de Ataídes (2016), que buscou identificar as contribuições da práxis do diálogo no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por professores do Proeja. Os resultados da pesquisa mostraram que o diálogo se apresenta enquanto elemento pedagógico facilitador do processo de ensinar e aprender e como construtor de saberes.

A temática identidade docente abarcou três dos trabalhos: “Processos Identitários Docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja” (Fernandes, 2012); “A Construção da Identidade Profissional de Professores no Contexto do Proeja: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes” (Moreira, 2017) e “Ad-mirando o

Professor de Formação Técnica: o fazer-se docente no encontro com o Proeja em dois *campi* do IFSUL” (Silva, 2011).

O primeiro trabalho é a tese de Fernandes (2012), que analisa os processos identitários docentes e, em relação aos saberes dos professores, aponta que é “preciso percorrer um caminho para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e encontrar uma forma particular de ensinar o conteúdo específico da disciplina que ele leciona para sujeitos específicos, com características e necessidades formativas peculiares, como os da EJA” (Fernandes, 2012, p. 157).

A segunda é a dissertação de Moreira (2017) que analisa a construção da identidade profissional dos docentes que atuam no Proeja, buscando identificar, relativamente aos saberes docentes, como são construídos e mobilizados na prática pedagógica.

Por fim, temos a dissertação de Silva (2011), que trata da identidade docente do professor de formação técnica do Proeja e discute os saberes docentes no âmbito de sua construção e mobilização na prática docente.

O tema formação continuada integrou dois trabalhos: “Caminhos da Docência que se Entrecruzam e se Revelam no Processo de Formação Continuada com os Docentes do Proeja FIC” (Montagner, 2015) e “Itinerância na Formação Continuada de Professores do Proeja FIC: um espaço de proposições” (Silva, 2015).

Na dissertação de Montagner (2015), os saberes docentes são debatidos na conjuntura da trajetória docente em momentos de formação continuada, utilizando o dispositivo da pesquisa-formação com os docentes que atuam no Proeja FIC⁷.

O segundo trabalho, a dissertação de mestrado de Silva (2015), versou sobre a formação continuada de docentes que atuam/atuaram no Proeja FIC e os saberes docentes foram discutidos sob o prisma de entender como essa formação pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica, com vistas a atender aos sujeitos do Proeja.

A temática dos saberes docentes no desenvolvimento de disciplinas figurou em dois dos trabalhos: “Saberes Docentes na Perspectiva da Educação Matemática Crítica” (Oliveira, 2013) e “Saberes e Fazeres dos Professores: a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de jovens e adultos” (Alves, 2018).

No primeiro, a dissertação de mestrado de Oliveira (2013), os saberes docentes são ponderados no âmbito do desenvolvimento da disciplina de Matemática em um curso Proeja,

⁷ Formação Inicial e Continuada.

com o objetivo principal de refletir se o professor de Matemática se utiliza de seus saberes na perspectiva de uma educação crítica.

O segundo trabalho é a tese de Alves (2018), que versa sobre o ensino das disciplinas de Física, Química, Matemática e de Formação Profissional no Proeja e os saberes docentes são discutidos no contexto de contribuição para a formação inicial e continuada desses docentes.

O tema “memórias de formação e práticas pedagógicas” apareceu em duas investigações. Na tese de Ribeiro (2017), intitulada “Memórias de Práticas Docentes no Proeja: IFMA Campus São Luís Monte Castelo”, que abordou os saberes e práticas dos professores para a atuação no Proeja; e na dissertação de Cardoso (2016), com o título “Experiências Docentes dos Professores que atuam em Escola Prisional: estudo de caso no Conjunto Penal de Itabuna – Bahia”, que estudou a formação de professores, considerando as experiências docentes na construção da trajetória profissional e as especificidades da Educação Prisional. Relativamente aos saberes docentes, a autora afirma que “estão embasados, fundamentalmente, no que sabem e aprendem na prática, embora tenham um percurso na formação acadêmica, pois é a prática que possibilita situações e experiências que formam seus saberes” (Cardoso, 2016, p. 112).

Por último, a dissertação de Nascimento (2017), de título “Materiais Didáticos em Cursos do Proeja: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã – IFMA”, analisa a relação entre materiais didáticos adotados pelos docentes do Proeja e as diretrizes orientadoras do Programa. Para Nascimento (2017), o currículo é entendido como um processo de seleção de saberes e visões de mundo de docentes e discentes.

Apontamos, após análise das teses e dissertações selecionadas, que apenas os dois trabalhos distribuídos na temática “Saberes Docentes no Desenvolvimento de Disciplina(s)” apresentam a questão dos saberes docentes diretamente em seus temas de pesquisa. Consideramos que o restante das pesquisas apenas tangencia a temática dos saberes docentes. Isso não significa que não é dada importância a esses saberes dentro das investigações, mas que existe uma lacuna a ser considerada em futuras pesquisas.

Concluimos a análise dos temas das teses e dissertações apontando que nenhum desses trabalhos versou direta ou indiretamente sobre um possível arcabouço de saberes dos professores necessário à atuação no Proeja, representando um silenciamento a ser encarado por investigações futuras, incluindo a nossa investigação de doutorado, que se debruça diretamente sobre esse presumível conjunto de saberes docentes.

Para finalizar a discussão, tratamos sobre os referenciais teóricos que sustentam as pesquisas foco do estudo, com relação aos saberes docentes. Para tanto, fizemos uma análise

dos resumos e/ou capítulos dedicados à revisão teórica, quando existentes, à procura de autores e correntes teóricas que embasam as discussões em cada tese ou dissertação e, quando as informações não foram encontradas nos espaços descritos, ainda fizemos uma última busca utilizando o descritor “saberes docentes” em todo o texto.

A partir dessa busca, encontramos uma variedade de autores e obras que versam sobre os saberes docentes, com diferentes óticas e enfoques. Dentre eles, destacamos: Tardif (2014); Shulman (1986); Saviani (1996); Gauthier *et al.* (1998); Pimenta (2009); Perrenoud *et al.* (2001); Nóvoa (2008); Freire (1996); Ghedin (2010).

A maioria dos trabalhos analisados apresenta um referencial diversificado sobre os saberes docentes, porém não explicitam diretamente o referencial teórico que ancora a pesquisa, tampouco seus autores assumem o entendimento do que seja saber docente de uma forma direta. Apenas duas das pesquisas assumem categoricamente que se aportam no entendimento de Maurice Tardif (2014) sobre os saberes dos professores, apesar de, conforme nossa compreensão, esse autor e sua obra sobre os saberes docentes apresentarem-se como guia para a maioria destes trabalhos.

Outro apontamento importante é que, apesar de os trabalhos abordarem a EJA e a EJA-EPT, quando tratam dos saberes dos professores, ancoram-se em autores/obras que, com exceção de Freire, não debatem a Educação de Jovens e Adultos. Nesse mesmo sentido, não se evidenciou um referencial teórico que trate desses saberes na educação profissional, tampouco na EJA-EPT, o que nos pareceu uma incoerência.

Guiamo-nos por esse entendimento e consideramos que as pesquisas sobre os saberes docentes para/na EJA-EPT ocorrem, prioritariamente, sob a perspectiva da epistemologia da prática, na qual Tardif se filia. Esse enfoque é centrado na subjetividade dos professores e dá forte ênfase aos saberes da experiência, ou seja, aos saberes práticos utilizados no cotidiano escolar docente (Magalhães, 2016).

Essa tendência de filiação à epistemologia da prática também é, segundo Curado Silva (2019), o movimento geral na formação de professores no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/1996. A formação para o trabalho docente

[...] até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos – específicos e técnicos, políticos e éticos – é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer (Curado Silva, 2019, p. 9-10).

Então, a formação docente que era baseada na primazia da racionalidade técnica, com enfoque conteudista, foi deslocada para a epistemologia da prática, com enfoque nos saberes

práticos/da experiência e, dessa forma, mantendo e até reforçando a dicotomia entre teoria e prática no fazer docente (Curado Silva, 2019).

Consideramos que, ao discutir a formação e os saberes docentes, especialmente para o trabalho na EJA-EPT, com o “encontro” da Educação Profissional com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, precisamos considerar a teoria do conhecimento que seja capaz de contribuir para a construção de saberes teórico-práticos, que se ancorem no sentido da práxis transformadora, com vistas à emancipação humana.

Essa teoria do conhecimento, na nossa concepção, é a epistemologia da práxis, a qual procura revelar um caminho em que a formação docente se oriente na busca pela unidade entre teoria e prática (práxis), “vista como atitude de transformação da natureza e da sociedade, tendo por objetivo alcançar a autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos” (Curado Silva, 2019, p. 60).

Diante desse quadro de análise, consideramos que as teses e dissertações que tratam do tema analisado apresentam um silenciamento completo relacionado à epistemologia que pode possibilitar, em uma formação docente, a construção e mobilização desses saberes teórico-práticos, com vistas à emancipação humana.

Com as informações encontradas neste estado do conhecimento, podemos afirmar que a formação dos professores para a EJA-EPT constitui terreno de investigações na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com várias direções, mas com relevante evidência na questão da relação formação e práticas pedagógicas e formação e identidade docente.

Como já explicitado, apesar da diversidade de abordagens sobre os saberes docentes, apenas 2 dos 13 trabalhos discutem esses aspectos diretamente em seus temas de pesquisa. O restante das investigações apenas tangencia a temática dos saberes docentes, indicando uma lacuna a ser considerada em futuras pesquisas sobre a formação de professores para a EJA-EPT. Apontamos mais contundentemente que essa lacuna consiste num silenciamento total, quando nos referimos a um possível arcabouço de saberes necessários à atuação docente na EJA-EPT, fato que reforça a relevância de desenvolvimento desta pesquisa de doutorado.

Acompanhados por estas análises e por nosso contexto profissional e social, alguns questionamentos foram sendo construídos, a saber: Quais as concepções da formação de professores para a EPT e para a EJA no Brasil? Essa formação está à serviço de uma educação emancipadora? Existe um arcabouço de saberes que os professores da EJA-EPT necessitem? Como o perfil de formação dos docentes da EJA-EPT do IFRN se relaciona à construção e mobilização dos saberes docentes? E, principalmente, quais relações existem entre formação, saberes e práxis pedagógica dos docentes da EJA-EPT do IFRN?

Esse último questionamento guiou, mais intensamente, a presente investigação e nos levou a refletir sobre como a formação docente e suas tendências epistemológicas contribuem para a construção, reconstrução e mobilização de saberes docentes comprometidos com a formação humana emancipadora na EJA-EPT do IFRN.

Mediados pelas informações apresentadas, objetivamos investigar um possível arcabouço de saberes, presentes na formação docente, que podem contribuir para a consolidação de uma pedagogia da práxis emancipatória no âmbito da atuação dos professores do Proeja em Comércio no IFRN. Mais especificamente, a presente pesquisa tem como objetivos:

- ✓ Analisar a trajetória histórica e as configurações contemporâneas da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, mais particularmente, para a EPT integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Brasil, destacando as influências da epistemologia hegemônica e os movimentos de resistência que apontam uma epistemologia da práxis como horizonte;
- ✓ Investigar os saberes docentes que fundamentam o compromisso com uma práxis pedagógica emancipatória na atuação dos professores, considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (Proeja);
- ✓ Compreender, a partir das vozes dos professores participantes da pesquisa, a construção e mobilização dos saberes docentes e como esses saberes se articulam à construção de uma práxis pedagógica emancipatória.

Com nossos objetivos traçados e expostos, na investigação proposta, partimos para a explicitação do seguinte argumento de tese: Existe um arcabouço de saberes que, presentes na formação docente, contribuirá com pedagogia da práxis emancipatória do professor do Proeja em Comércio do IFRN.

Na sequência, apresentamos o referencial teórico-metodológico de nossa investigação, realçando as reflexões sobre o método de pesquisa e as categorias de análises do objeto definidas para fundamentá-lo. Outrossim, trazemos informações sobre a coleta e a análise dos dados, situamos quanto à realidade investigada, caracterizamos os participantes da pesquisa e ponderamos acerca do processo de análise definido para esse estudo.

1.1 APORTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: O LUGAR, OS SUJEITOS, AS GUIAS E LENTES DA INVESTIGAÇÃO

Bogdan e Biklen (1994) asseveram que, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, toda pesquisa científica apresenta uma orientação teórica, na qual teoria se assemelha ao termo paradigma e que “consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 52). Nessa mesma linha de pensamento, Souza, Magalhães e Silveira (2014) atestam que na escolha do método estão implícitas, além das opções metodológicas, opções teóricas, epistemológicas, filosóficas e ontológicas. Então, na produção do conhecimento científico, estão envolvidas relações sobre o que pensamos e aprendemos, sobre nossas relações sociais e história de vida.

Avaliamos, dessa maneira, que o processo de produção científica dos fenômenos sociais está intimamente relacionado às relações socioambientais do pesquisador, que vão guiar as formas como são construídas as interrogações, os objetivos, as escolhas teórico-metodológicas e as interpretações dos dados.

Frigotto (2001), ao focar a dialética materialista histórica na pesquisa educacional, destaca a sua “utilização”. Sendo assim, com os objetivos investigativos traçados e com o argumento de tese proposto, fundamentamo-nos no materialismo histórico-dialético (MHD) (Marx, 2013; Marx; Engels, 2011, 2019; Frigotto, 2001) como postura ou concepção de mundo; como método para uma apreensão radical, que vai à raiz da realidade; como práxis, no sentido de unidade teoria e prática e de transformação social. Nessa perspectiva, então, nossa investigação se ancora em uma concepção de conhecimento científico histórico, mutável, concreto, temporal e NÃO neutro (Andery *et al.*, 2012), ou seja, nos afastamos da pretensa neutralidade científica, pois entendemos que ser neutro, nessas condições, se configura por escolher o lado hegemônico da produção científica.

Desta maneira, nosso trabalho está “impregnado” dos fundamentos do materialismo histórico-dialético em postura, método e práxis, porém, nesta seção iremos destacar sua discussão, análise e compreensão enquanto um método de análise.

1.1.1 O materialismo histórico-dialético como método da pesquisa

Para atingirmos os objetivos da investigação, ancoramo-nos na perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético. Nessa abordagem, o método se vincula “a

uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (Frigotto, 2001, p. 84), não se limitando à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos ou da homogeneização de discursos. “[...] É preciso superar a abstratividade inicial dando-lhe concretude. Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há, pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade [...]” (Frigotto, 2001, p. 95).

Para nós, essa concepção de realidade e de conhecimento científico parte das bases da investigação concebida por Marx (1996), “[...] em íntima relação com os acontecimentos econômicos, políticos e históricos do seu tempo” (Andery *et al.*, 2012, p. 394) e tendo seu conceitual teórico, sua prática política comprometidos e a serviço da classe trabalhadora (Andery *et al.*, 2012).

Para Netto (2011) e Hungaro (2014), a discussão sobre a questão do método no ocidente é complexa, tanto do ponto de vista da grandeza do debate quanto das polêmicas envolvidas. Essa complexidade se torna ainda maior quando se refere à questão do método em Marx, por alguns motivos, dentre eles: Marx não escreveu um tratado sobre o método, tendo o conjunto de sua obra pouca dedicação ao debate metodológico; tanto seguidores quanto detratores fizeram inúmeros tratamentos equivocados do pensamento marxiano; por sua obra ter um caráter revolucionário, historicamente, também teve como marca a censura e a repressão por parte dos detentores do poder; o fim do chamado socialismo realmente existente impactou, negativamente, o debate sobre Marx e sua obra nas ciências sociais.

Porém, atualmente, a crítica ao método em Marx se concentra sobre dois eixos principais que flutuam sobre uma suposta irrelevância dada às dimensões culturais e simbólicas no universo teórico de Marx e a um pretenso determinismo no pensamento do autor. Esse determinismo se revelaria em uma teoria social que, em uma dinâmica qualquer, se dirigiria necessariamente para o socialismo, o que representaria um fim de antemão determinado (Netto, 2011).

Quanto à primeira crítica, entendemos que não se trata de prescindibilidade das dimensões culturais e simbólicas, mas do reconhecimento que o dado primário do conhecimento teórico é a produção material, é aquilo que efetivamente existe, é a ontologia do ser social. Em relação ao pretenso determinismo na teoria social de Marx, compreendemos que há um sistema de determinações, como totalidade, que não se confunde com determinismo. As determinações são entendidas como atributos dos elementos constitutivos da realidade e, “por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (Netto, 2011, p. 45).

Para Marx, a teoria ou o conhecimento científico

é o movimento do real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento); para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir (Netto, 2011, p. 21).

Então, entendemos que no Método de Marx o conhecimento parte da aparência imediata, do empirismo, de um objeto real e independente de quem investiga para galgar a essência desse objeto de pesquisa. Esse movimento, da aparência para a essência, ocorre de forma que o pesquisador possa, por meio da captura da estrutura e dinâmica do objeto, operar procedimentos de análise e síntese, reproduzindo no plano do pensamento, das ideias, a essência do objeto investigado. Apesar de o objeto de pesquisa existir objetivamente, independentemente da consciência do pesquisador, a relação pesquisador/objeto não se dá pelo afastamento ou pela externalidade, tal como é preconizado no pensamento científico positivista, com a alegação de objetividade e veracidade da teoria. Ao contrário, no método em Marx, exclui-se a pretensa neutralidade científica, sem a exclusão da objetividade do conhecimento teórico, tendo como instância de verificação de sua verdade a prática social e histórica.

Nesse sentido, o processo de conhecimento, no materialismo histórico-dialético implica dois movimentos dialéticos entre si: o primeiro consiste na pesquisa do real, do imediato, buscando conhecer suas determinações internas, sua estrutura, sua essência, indo além da aparência fenomênica e superficial do mundo social; o seguinte consiste na transposição do movimento real do objeto, da sua essência, para o pensamento, para o mundo das ideias, com sua posterior exposição. O método em Marx se compõe, dessa maneira, como um método de sucessivas aproximações, no qual se realiza a ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, a elaboração ideal do mundo real (Hungaro, 2014).

Tonet (2013) evidenciou que Marx lançou os fundamentos de um paradigma científico-filosófico radicalmente novo, que nos permite compreender a realidade social e que responde às demandas essenciais da classe trabalhadora. Esse paradigma não pode ser entendido como um construto estritamente teórico, mas como uma ontologia do ser social, ou seja, que foi demandada por uma classe, nesse caso, a classe trabalhadora, em uma realidade efetivamente existente. Kosik (1969) elucida que, nesse paradigma, a realidade social objetiva se configura como contraditória, mediada e histórica e, nessa perspectiva, entendemos, como Netto (2011), que as categorias totalidade, contradição e mediação são fundantes no materialismo histórico-dialético.

Diante do exposto e em conformidade com o objeto de estudo, a problemática e os objetivos de pesquisa, utilizamos, mais diretamente, as seguintes categorias do materialismo-histórico-dialético para o planejamento e produção desta tese: 1 - totalidade; 2 - contradição; 3 - historicidade; 4 - trabalho; 5 - práxis, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Categorias do materialismo histórico-dialético utilizadas na pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Destacamos que as categorias do método formam um todo indissolúvel, não podendo ser compreendidas ou utilizadas de maneira isolada. As separações que fizemos ocorreram apenas de maneira didática, de forma a facilitar a compreensão de suas implicações e possíveis contribuições para a pesquisa. Na sequência, explicitamos alguns aspectos que consideramos importantes, das categorias do MHD, para a construção do nosso objeto de pesquisa e da investigação de uma forma geral.

Para Kosik (1969), totalidade implica conceber a realidade como um todo estruturado e dialético,

no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo (Kosik, 1969, p. 44)

Nessa perspectiva, não podemos compreender que a totalidade pretenda conhecer todos os aspectos da realidade em sua infinitude, com oferecimento de um tipo de “quadro” geral. Devemos entender que a totalidade, à luz do MHD, é fruto da sociedade humana, em que o homem, no processo de produção e reprodução de sua existência material, produz a realidade social e, ao mesmo tempo, produz a si mesmo, como um ser histórico e social.

Considerar a totalidade como categoria estruturante na pesquisa significa compreender que nosso objeto de estudo, como qualquer outro, faz parte de um todo concreto, real e objetivo; significa que não devemos nos ater à descrição dos fatos isolados; que precisamos procurar nos fatos a concretude e seus vínculos com outros fatos, suas mediações; que o seu aspecto imediato não corresponde ao real, pois não considera as relações que constituem o objeto de estudo.

A totalidade se tornou fundamental para o estudo à medida que nos ajudou a entender que os saberes e a práxis pedagógica dos docentes da EJA-EPT estão inseridos em um todo complexo – a realidade concreta, e que essa realidade não pode ser, equivocadamente, entendida como um conjunto de fatos, mas sim como uma síntese de muitas determinações. Isso implicou, compreender o objeto de investigação imerso nessa totalidade da prática social, sem termos a inviável pretensão de afastá-lo dela. Nessa lógica, foram necessárias aproximações sucessivas e gradualmente mais abrangentes ao objeto de estudo, ao mesmo tempo, em que o localizamos em sua historicidade e realidade em que está inserido, buscando a compreensão das relações com o contexto social e a realidade posta e as contradições presentes na totalidade (Kosik, 1969; Gadotti, 2006).

Entendemos, também, apoiando-nos no MHD, que o objeto de pesquisa carrega em si o potencial do seu contrário, sendo a exclusão dessa contradição uma ambição fantasiosa e problemática, como assinala Cury (1987):

A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários (Cury, 1987, p. 31).

Então, como proposto no método em Marx, buscamos ir além da realidade aparente, procurando “desvendar” as contradições que se encontram explícitas ou implícitas, aparentes, ocultas ou até disfarçadas no objeto de pesquisa e nas relações entre ele e as determinantes do todo social e agregamos ao nosso estudo a concepção do termo histórico presente no método marxiano, que concebe a realidade como constituída historicamente, de forma processual, a partir das contradições contidas nela mesma.

A categoria contradição também se fez presente na pesquisa, tendo em vista que os saberes e a práxis dos professores da EJA-EPT estão presentes na totalidade da prática social, sendo, dessa maneira, contraditórios, pois correspondem a interesses diversos. Quanto a isto, não podemos perder de vista que a própria sociedade capitalista tem a contradição em seu bojo e nos coube refletir sobre esta realidade, buscando além do imediato; refletindo como o real se instaurou a partir de suas contradições. Discutimos, com maior profundidade, nas seções 3, 4 e 5 deste estudo, nas quais tratamos da formação, saberes e práxis destes professores, como essa categoria do método se apresenta em situações opostas e, ao mesmo tempo, complementares, que formam a essência desta investigação.

Consideramos, também, nessa pesquisa a historicidade como uma das categorias centrais do método, uma vez que as análises empreendidas levaram em consideração o contexto histórico dos fenômenos sociais estudados, evitando, dessa maneira, uma análise isolada e, conseqüente, compreensão errônea. Contudo, convém destacar que na teoria marxiana

a história de toda a sociedade até hoje é a história de luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com declínio comum das classes em luta (Marx; Engels, 2011, p. 39-40).

Dessa forma, ao empreender a análise do objeto de pesquisa, consideramos o contexto histórico-social, como um contexto de luta da classe trabalhadora em oposição à classe dominante e que os homens constroem e reconstroem sua própria história, mas não como querem; fazem isso sob as condições materiais que se confrontam diretamente.

Destacamos que ainda nesta segunda seção, quando tratamos sobre o lócus de nossa investigação, os marcos legais e a historicidade da EJA-EPT e do Curso Proeja em Comércio estarão em evidência. Na terceira seção, também damos ênfase aos aspectos histórico-sociais da formação docente para a Educação Profissional e, mais especificamente, para a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. Porém, convém explicitar que a categoria historicidade, como as demais, está presente em todo estudo, desde a sua concepção até sua “conclusão provisória”.

Em virtude de considerar o homem como um ser histórico e social, abordamos, também, outra categoria necessária à nossa investigação sobre a formação e os saberes docentes na EJA-EPT: o trabalho. Iniciamos por deixar claro que ao tratar de trabalho, nesta pesquisa, nos

referimos ao trabalho enquanto fundamento ontológico do ser social, enquanto produtor das condições materiais objetivas necessárias à existência do homem dentro de uma organização social. Porém, não deixamos de levar em consideração as contradições entre o trabalho ontológico e o trabalho como concebido no modo de produção capitalista, ou seja, do ponto de vista histórico.

Partindo dessa compreensão, percebemos que, em Marx, o trabalho é processo entre homem e natureza, em que a ação desse homem “impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma das suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...]” (Marx, 2012, p. 211).

Então, trabalho em seu sentido ontológico é, ao mesmo tempo, afirmação e superação do homem, pois ele, por meio desse construir/reconstruir a natureza, a sociedade e a si mesmo, existe e tem consciência de sua existência, o que o diferencia dos outros animais. Percebemos, então, que “através do trabalho, o homem não só se apropria da natureza como se afirma e se expande, se desenvolve, se cria a si mesmo” (Konder, 2009, p. 36).

Importante destacar duas compreensões: em primeiro lugar o trabalho tem como base não atender apenas às necessidades individuais, mas de uma coletividade, visto que é imprescindível na constituição do homem enquanto ser social. Por fim, esse reconhecimento do homem enquanto ser social, por meio do trabalho, não é defesa do desaparecimento da natureza, mas apenas a distinção ontológica do homem em relação a ela, pois é pelo trabalho sócio-historicamente construído que o homem transgride sua condição animal primária para se tornar criador de suas próprias condições de vida.

Enfim, Frigotto (2001) assegura que o conhecimento “se dá na e pela práxis” (Frigotto, 2001, p. 89), pois a práxis expressa uma unidade indissolúvel entre teoria e ação e a reflexão teórica sobre a realidade tem que se dar de forma profunda e com a firme e expressa função de transformar. Então, assim como Frigotto (2001), assumimos no nosso trabalho a categoria práxis como central e no sentido de ser revolucionária, com o firme papel de transformação do mundo. Isto porque, uma vez que no método assumido por nós, no processo de conhecimento da realidade, o que é essencial é a discussão, a análise, a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que transforme a realidade anterior, sempre amparada pelo conhecimento histórico-social, isto é, a práxis.

Nessa mesma direção, Vázquez (2011) discute, analisa e apresenta a concepção de práxis com base em diferentes autores e chega à conclusão de que “o marxismo é essencialmente a filosofia da práxis” (Vázquez, 2011, p. 176). Na perspectiva do autor, a práxis, em Marx, é teórica e prática. Prática na medida em que, tendo a teoria como guia de ação, molda

a atividade humana como atividade de transformação, revolucionária, e teórica conforme é uma relação consciente. À vista disto, práxis é uma categoria central para Marx, pois é por meio dela que a atividade do homem passa a ter sentido; o ser humano passa a ser prático, no sentido de transformação do mundo.

Com o prisma que contradiz a visão positivista de ciência, buscamos, amparando-nos no MHD, o conhecimento numa perspectiva histórica, social e vinculada a uma condição ideológica de classe. Procuramos, pela noção de práxis, romper com a falsa oposição entre teoria e ação e entre subjetividade e objetividade, com o intuito de produzir conhecimento e de transformação da realidade.

Após a apresentação das categorias analíticas, cabe-nos ainda destacar que

o próprio Marx insistiu sobre os limites de universalidade das categorias por ele descobertas – elas têm validade para o objeto de investigação em questão, portanto têm limites históricos. E a verdade de uma teoria – mesmo dentro dos limites históricos a que ela pretende representar – supõe revisões diante das transformações do próprio objeto. [...] a teoria marxiana supõe um exercício teórico fundamental: a revisão. Uma teoria que não se revisa acaba por se tornar uma doutrina (Hungaro, 2014, p. 76).

Então, para Marx, a verdade é objetiva; é a adequação do conhecimento à realidade, que terá como critério a prática sócio-histórica. Para uma elaboração teórica ser considerada verdadeira, ela precisa de uma revisão, que se dá no confronto com a própria realidade objetiva, sob pena de, em não ocorrendo esse enfrentamento, ser considerada uma doutrina. Dessa forma, a análise da realidade é concebida a partir da práxis humana, da atuação humana no concreto, o que nos leva a constatar que o pensamento não é autônomo, mas, ao contrário, é o ser social que vai determinar o conhecimento, a consciência humana (Mascarenhas, 2014; Hungaro, 2014).

Tendo apresentado os fundamentos do materialismo histórico-dialético como guias e lentes para nossa compreensão do objeto de estudo, debruçamo-nos, na sequência, no delineamento da pesquisa, apresentado as características centrais da tipologia da pesquisa, recolha de dados e forma de análise.

1.1.2 O delineamento da metodologia

Em busca da compatibilidade epistemológica entre o método e a abordagem de pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, entendendo, como Demo (1995, p. 32), que tal abordagem

aponta para os “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Dessa maneira, entendemos que ela seja a mais indicada para a compreensão do objeto desta investigação em seu contexto histórico-social.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), investigação qualitativa é uma expressão utilizada

[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Destarte, tendo como aporte o MHD e entendendo que o objetivo desta investigação é analisar as relações entre formação e a construção e mobilização de saberes docentes necessários à práxis pedagógica dos docentes do Proeja em Comércio do IFZN, como um todo, em sua complexidade e realidade, o enfoque qualitativo apresentou-se o mais pertinente. Isto ocorre porque não poderíamos obter os dados necessários de forma estatística ou quantificada e, também, pudemos, por estratégias diversificadas, obter dados com riqueza de detalhes e localizados no espaço/tempo histórico-social do universo pesquisado.

Na mesma direção, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo etnográfico, o qual constitui uma estratégia que permite articular a análise do cotidiano com a compreensão das mediações sociais mais amplas, possibilitando apreender a realidade educacional em sua dinâmica histórica e contraditória.

Nesse sentido, André (1995) explica que esse tipo de estudo é caracterizado por um contato direto e longo de quem pesquisa com a realidade investigada, permitindo ao pesquisador captar o significado que os sujeitos atribuem às suas ações e às relações que são estabelecidas nesse cotidiano da pesquisa. Para a autora, esse tipo de investigação busca compreender processos educativos em funcionamento, privilegiando a observação do cotidiano escolar e das interações entre os sujeitos. Contudo, quando articulado a uma abordagem crítico-dialética, esse procedimento descritivo é acompanhado de um esforço analítico para compreender as contradições presentes na realidade investigada.

Nesse mesmo escopo, Pimenta e Cunha (2003) destacam que o estudo do tipo etnográfico possibilita analisar práticas pedagógicas concretas, desde que o pesquisador ultrapasse a mera descrição do cotidiano e situe as práticas observadas em seu contexto histórico e social. Assim, a investigação deve buscar interpretar o particular como expressão de totalidades sociais mais amplas, princípio central do MHD.

Sob essa perspectiva, o estudo do tipo etnográfico não se limita a registrar práticas e

discursos, ele procura desvelar as contradições presentes no cotidiano institucional.

Saviani (2008) afirma que compreender fenômenos educacionais exige relacioná-los com as determinações históricas e sociais que os produzem e, ainda, que é o método dialético captura o movimento do real, compreendendo os fenômenos particulares como momentos de uma totalidade concreta historicamente determinada.

Desse modo, como pesquisadora vinculada ao MHD, a utilização do estudo do tipo etnográfico nos proporcionou mobilizar procedimentos qualitativos para apreender o cotidiano, com análise dos dados à luz de categorias como totalidade, mediação, contradição e historicidade.

Depreendemos que nossa investigação está enquadrada nesse delineamento, pois buscamos, no espaço de uma realidade específica, o Curso de Comércio Proeja do IFRN Campus Natal Zona Norte, investigar variadas dimensões que contribuem para a análise das relações entre a formação e a construção e mobilização de saberes docentes dos professores participantes.

Isto posto, essa investigação foi desenvolvida em dois eixos: pesquisa documental-bibliográfica e pesquisa empírica. O primeiro ancorou-se na legislação e nos principais autores/obras de referência para a formação docente e epistemologia da práxis, como Curado-Silva (2019), Vázquez (2011), Kuenzer (2004, 2010), Orso (2011); para a discussão da formação de professores para a educação profissional e dos saberes docentes para EPT e EJA EPT, autores como Machado (2008, 2013), Moura (2014), Araújo (2008), Freire (1987, 2011), Paiva (2017), Roldão (2005), Arroyo (2017), Saviani (1996); e, para o estudo dos nossos referenciais metodológicos, Frigotto (2001), Bogdan e Biklen, (1994), Lüdke e André (1986), Longarezi e Silva (2013), Minayo (1994), Triviños (1987) e Moraes e Galianzi (2016).

No que tange às inquietações e questionamentos que ensejaram essa pesquisa, o estudo se caracterizou como uma pesquisa-formação no nosso *campus* de atuação e se apresentou como alternativa viável, adequada e significativa nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico. A investigação empírica foi realizada em duas fases diferentes e complementares: 04 (quatro) encontros presenciais de uma pesquisa-formação (Longarezi; Silva, 2013), que contou com a participação de professores do Proeja do IFRN Campus Natal Zona Norte, além de nós, na condição de pesquisadora⁸, e nos encontros individuais entre os professores participantes e a pesquisadora para a realização das entrevistas semiestruturadas.

⁸ Os encontros formativos entre a pesquisadora e os professores do Proeja em Comércio fizeram parte do plano anual de formação continuada docente do Campus Natal Zona Norte para o ano letivo de 2023. O roteiro para tais encontros encontra-se no Apêndice A desta tese.

Concernente a esse tipo de estudo, de acordo com Longarezi e Silva (2013),

no que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. Historicamente tem-se assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo. Numa tentativa de superar esse modelo, pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino (Longarezi; Silva, 2013, p. 2015).

Já a entrevista é um “espaço” privilegiado na obtenção de informações por meio da fala individual, que revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, e transmite, através desse sujeito porta-voz representações de determinados grupos (Minayo, 1994). Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, em que o participante discorre a partir de um foco principal proposto pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que tem a liberdade para respostas espontâneas (Triviños, 1987).

A população desta pesquisa é constituída por professores que ministraram aulas no Curso Técnico em Comércio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Campus Natal Zona Norte, no semestre letivo 2023.1, período letivo em que o Projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFRN. O Curso Técnico de Nível Médio Proeja em Comércio do Campus Natal Zona Norte oferece 04 (quatro) turmas semestrais, com um total de 24 (vinte e quatro) disciplinas oferecidas, sendo distribuídas por 19 (dezenove) professores ao todo, sendo 12 (doze) docentes da formação geral (63%) e 7 (sete) da formação técnica específica do Curso (37%)⁹.

Nesse sentido, apresentamos o quadro síntese (Quadro 2) que norteou a seleção da amostra dos sujeitos participantes dos encontros formativos e das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão das fases empíricas

(continua)

Encontros Formativos	Critérios de Inclusão – Ser professor do Curso Técnico de Nível Médio Proeja em Comércio do Campus Natal Zona Norte no semestre letivo 2023.1; aceitar participar dos encontros presenciais da pesquisa-formação.
-----------------------------	--

⁹ Dados obtidos com base no semestre letivo 2022.2.

	CrITÉRIOS DE EXCLUSÃO – Não ser professor do Curso Técnico de Nível Médio Proeja em Comércio do Campus Natal Zona Norte no semestre letivo 2023.1; estar afastado das atividades laborais no semestre letivo 2023.1 e/ou nos momentos das formações; ministrar aulas ou participar de outra atividade laboral nos dias/horários em que a formação irá ocorrer; não aceitar participar dos encontros presenciais da pesquisa-formação.
Entrevistas	CrITÉRIOS DE INCLUSÃO – Ser professor do Curso Técnico de Nível Médio Proeja em Comércio do Campus Natal Zona Norte no semestre letivo 2023.1; ter participado da fase I da pesquisa; aceitar participar das entrevistas.
	CrITÉRIOS DE EXCLUSÃO – Não ser professor do Curso Técnico de Nível Médio Proeja em Comércio do Campus Natal Zona Norte no semestre letivo 2023.1; estar afastado das atividades laborais no semestre letivo 2023.1 e/ou nos momentos das formações; não ter participado da fase I da pesquisa; não aceitar participar das entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desta feita, ofereceremos os encontros formativos da pesquisa para os professores do Proeja do semestre letivo 2023.1, com a estimativa de 19 participantes. Porém, a pedido da Gestão do *campus*, ampliamos as vagas a todos aqueles que quisessem participar, obtendo um público maior de professores, 32 ao todo¹⁰.

A capacitação foi realizada entre os meses de agosto e outubro de 2023, tendo os dois primeiros encontros acontecidos durante o encontro pedagógico 2023.2 (dias 24 e 25/08/2023) e os dois últimos ocorrendo em reuniões pedagógicas realizadas nos meses de setembro e outubro de 2023. Cada encontro seguiu um roteiro base (Apêndice A) que objetivou, no geral, gerar reflexões nos participantes do quanto às relações entre formação dos professores e a construção e mobilização de saberes docentes necessários à práxis pedagógica no Proeja do IFRN.

Esclarecemos que a capacitação não ambicionou a recolha de dados diretos para a pesquisa, mas uma aproximação inicial dos professores do Proeja em Comércio com a temática do estudo e com a própria pesquisadora, como também, como o suporte à próxima fase da investigação, oferecendo dados que embasaram às entrevistas subsequentes.

A opção pelas entrevistas como estratégia para coleta de dados nessa segunda etapa da pesquisa-formação está ancorada em Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que, em investigação qualitativa, as entrevistas têm o intuito de recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia

¹⁰ Nos comprometemos com o público participante do Curso a utilizar apenas os dados daqueles que estavam em sala de aula no Proeja semestre letivo 2023.1.

sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

Quanto à opção pelo instrumento semiestruturado de coleta de dados, amparamo-nos em Triviños (1987), que destaca a entrevista semiestruturada como possibilidade de o pesquisador escolher seus focos principais, baseados nos objetivos da investigação. Esse tipo de entrevista possibilita também respostas espontâneas ao participante e liberdade para um maior aprofundamento das respostas e de elementos que possam surgir durante o processo de entrevista.

Optamos, para a fase da obtenção dos dados por meio das entrevistas, por uma amostra que possa ser fidedigna à população geral da pesquisa e, ao mesmo tempo, ser reveladora quanto aos aspectos específicos das contribuições que a formação e a prática dos professores da área propedêutica e específica possam trazer para a consolidação dos objetivos da investigação.

Elucidamos que, na fase das entrevistas semiestruturadas, sendo fiel à abordagem qualitativa do estudo, é fundamental que a seleção dos entrevistados seja feita de forma a conseguir ampliar, em relação às fases anteriores (análise bibliográfica e capacitação), a compreensão da temática. Desta maneira, o critério mais importante considerado não foi o numérico, visto que não buscamos quantificar opiniões e sim explorar e compreender diferentes pontos de vistas demarcados em um determinado contexto social (Fraser; Gondim, 2004).

Assim, compreendemos, como Minayo (1994), que a representatividade amostral deve levar em consideração que as falas dos indivíduos de um determinado grupo social são representativas de grande parte dos membros do mesmo grupo, inseridos em um contexto específico¹¹. Por essas razões, selecionamos um grupo que entendemos ser representativo para o grupo geral dos professores do Proeja do IFZN, a saber: 6 professores, sendo 3 da formação técnica específica do Curso e 3 da formação geral.¹²

Com relação à divisão entre formação geral e específica, entendemos que se faz necessária devido às particularidades da formação docente, ou da falta dela, e enfatizar cada um desses grupos. Nesse sentido, buscamos, junto a esses professores, aprofundar o conhecimento sobre essas particularidades e como elas estão implicadas na apreensão e mobilização dos saberes docentes no Proeja.

¹¹ Esclarecemos que consideramos essa fase da pesquisa também formativa e, portanto, fazendo parte da pesquisa-formação, como um todo unitário. Compreendemos, também, que a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galianzi, 2016), técnica de análise de dados adotada na pesquisa, demanda um tempo e esforço que não permitiria um número elevado de participantes na fase das entrevistas.

¹² A escolha dos entrevistados foi a partir da disponibilização de cada sujeito a partir do convite inicial, que foi feito de maneira informal no início do ano letivo de 2025.

Esclarecemos que, por envolver abordagens diretas de participantes humanos em seus procedimentos metodológicos, esta pesquisa foi guiada, em todas as suas etapas, pelas normativas que versam sobre os princípios éticos das pesquisas em ciências sociais, em especial, às Resoluções n. 466, de 12 de dezembro de 2012, e n. 510, de 07 de abril de 2016, publicadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Cabe também ressaltar que a investigação está amparada pelo parecer consubstanciado do n. 6.018.810, do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRN, que autorizou a execução de todas as suas etapas.

Então, para a fase das entrevistas, os 06 professores selecionados foram contactados e informados sobre a técnica de coleta de dados, entrevista semiestruturada gravada, bem como do anonimato resguardado de suas identificações. As sessões foram realizadas no mês de julho de 2025, tomando como base um roteiro inicial (Apêndice B), em 4 ambientes reservados distintos do Campus Natal-Zona Norte, pela escolha pessoal de cada docente entrevistado, com as vozes de cada um sendo registradas em aparelho *smartphone* com gravador de voz.

Após cada sessão de entrevistas, a gravação em voz foi salva no próprio aparelho gravador de som usado, como também, em aparelho *notebook* de nossa propriedade. Ao final de todas as entrevistas, cada gravação foi submetida a uma transcrição pela ferramenta de inteligência artificial Clipto.AI¹³, que nos revelou um texto inicial e “bruto”, o qual necessitou da interferência nossa para imprimir os contornos reais da entrevista e manter o anonimato dos entrevistados.

Nas transcrições das entrevistas, o nome oficial de cada professor foi substituído por um nome de um professor/gestor que atuou na “Campanha de Pé no Chão Também se aprende a ler” (CPC)¹⁴, para a manutenção do anonimato e para prestar homenagens a esses sujeitos que atuaram nessa importante política pública do município de Natal/RN, criada e implementada no final da década de 1950 e início da década de 1960 (Teixeira, 2017). Nesse sentido, apresentamos no Quadro 3 uma síntese com a nominação e uma breve caracterização de cada professor(a) entrevistado(a).

Quadro 3 – Caracterização dos(as) professores(as) entrevistados(as) (continua)

PROFESSOR ENTREVISTADO	ATUAÇÃO DOCENTE	ENTREVISTA	FORMAÇÃO DOCENTE
---------------------------	--------------------	------------	------------------

¹³ Disponível em: <https://www.clipto.com/pt/dashboard>.

¹⁴ A Campanha foi criada como resposta às demandas populares que viam na educação que era desenvolvida um problema urgente a ser enfrentado na cidade de Natal. A campanha mobilizou diversos profissionais em múltiplas frentes de atuação. Diante da escassez de espaços físicos adequados para o ensino, utilizou-se como salas de aula tanto áreas nas residências quanto espaços públicos, como as praias do bairro das Rocas. Um dos pilares foi a mobilização da comunidade, incentivando sua participação ativa. Também houve investimento na formação de educadores, com o intuito de uniformizar o conteúdo ensinado à população (Teixeira, 2017).

Moacyr de Góes ¹⁵	Área Técnica	Data – 07/07/2025 Tempo total – 51min 09s	Bacharelado/Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados
Nair Oliveira ¹⁶	Área Técnica	Data - 07/07/2025 Tempo total – 51min 50s	Bacharelado
Margarida Cortez ¹⁷	Área Técnica	Data - 16/07/2025 Tempo total – 36min 18s	Bacharelado/Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados
João Raimundo ¹⁸	Área Propedêutica	Data - 16/07/2025 Tempo total – 34min 07s	Licenciatura Plena
Josemá Azevedo ¹⁹	Área Propedêutica	Data - 22/07/2025 Tempo total – 27min28s	Licenciatura Plena
Marlene Araújo ²⁰	Área Propedêutica	Data - 22/07/2025 Tempo total – 1h1min40s	Licenciatura Plena

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na fase de sistematização e análise dos dados da pesquisa documental, bibliográfica e empírica, optamos pela técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2016), na qual “[...] a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33).

Em termos conceituais, a ATD é descrita como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 34).

Nesta configuração, a partir da sequência recursiva de construção e compreensão, a “unitarização”, primeiro componente, é caracterizada como desmontagem do *corpus*/textos da pesquisa. Na unitarização, o *corpus* textual foi desmontado, decomposto em unidades elementares importantes para atingir os objetivos da pesquisa, que são chamados de unidades de significado. Desta desconstrução, foram apreendidas as unidades de análise, as quais foram

¹⁵ Moacyr de Góes – Secretário da Educação de Natal no período da Campanha De Pé no Chão (CPC) (Aquino, 2025).

¹⁶ Nair Oliveira – Professora do Acampamento das Rocas e em Escolinhas na CPC (Aquino, 2025).

¹⁷ Margarida Cortez – Diretora e professora do Centro de Formação de Professores (CFP) da Campanha de Pé no Chão (Aquino, 2025).

¹⁸ João Raimundo – Professor do Centro de Formação de Professores (CFP) e do Acampamento Escolar no Bairro das Quintas na CPC (Aquino, 2025).

¹⁹ Josemá Azevedo – Professor alfabetizador do Círculo de Cultura de Nova Descoberta no turno noturno e responsável pela interiorização da CPC (Aquino, 2025).

²⁰ Marlene Araújo – Professora da Escola de Demonstração da CFP da Campanha de Pé no Chão. Também atuou no setor de Pesquisa da Campanha (Aquino, 2025).

definidas com base no conhecimento tácito da pesquisadora e em consonância com os objetivos da pesquisa (Apêndice C).

Na sequência, tendo como base o primeiro passo, desenvolvemos a categorização. Nessa etapa, foi realizado um movimento de comparação e agrupamento entre as unidades de análise, captando-se, por semelhanças em conceitos, as categorias teóricas da pesquisa²¹.

No nosso estudo, foram definidas e nomeadas 03 grandes eixos de análise, a saber: *Proeja e Emancipação*; *Formação Docente para o Proeja*; e *Saberes docentes e Proeja*, apresentados no Quadro 4. Em seguida, definimos, a partir das unidades de análises, as categorias de análise dos dados empíricos. Os grandes eixos de análise foram obtidos *a priori*, por meio da análise do referencial teórico e da montagem da própria entrevista semiestruturada. Já as categorias de análise foram todas obtidas a partir da categorização dos dados empíricos (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Quadro 4 – Categorias de análise

(continua)

EIXOS	CATEGORIAS
PROEJA E EMANCIPAÇÃO	Especificidades do Proeja em Comércio e dos seus discentes
	Emancipação/Sucesso dos discentes do Proeja em Comércio
	Saberes para a emancipação no Proeja em Comércio
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O PROEJA	Formação inicial
	Formação Continuada: fontes e espaços formativos
SABERES DOCENTES E PROEJA	Saber Curricular
	Saber do Mundo do Trabalho
	Saber do Pesquisador
	Saber Técnico
	Saber Experiencial

²¹ O quadro de respostas, unitarização e categorização está apresentado no Apêndice C desta tese.

	Saber de mundo (contextualizado)
--	----------------------------------

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Como terceiro e último passo da ATD, norteados pela unitarização e categorização, foram construídos, por meio das categorias e subcategorias resultante da análise, os metatextos. Esses metatextos são apresentados em forma de uma produção escrita de autoria da pesquisadora, que combina descrição, análise e interpretação, organizada em torno das categorias *a priori* e das emergentes (Moraes; Galiazzi, 2016). Na produção desse metatexto, as descrições, análises e interpretações foram imbricadas na forma como compreendemos o fenômeno investigado e foram levadas em consideração as categorias do materialismo histórico-dialético, já mencionadas nesta produção. Como produto dessas análises, observamos as discussões que se seguem na seção 5 desta tese.

Por fim, elucidamos que nosso envolvimento com a ATD não se constitui apenas na apropriação de uma metodologia de análise para produção de resultados de pesquisa. Ela nos proporcionou, também, “pressupostos de natureza epistemológica, ontológica e metodológica, com superação de modelos de ciência deterministas e com valorização dos sujeitos pesquisados como autores das compreensões emergentes de suas pesquisas” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 240). Entendemos, com isso, que o padrão de qualidade, as características e o ineditismo da produção resultante da investigação poderão se beneficiar em razão da intensidade do comprometimento com os materiais de análise, dos pressupostos teóricos e metodológicos assumidos por nós ao longo da pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016).

Definidos o método, o delineamento, a população e amostra de nossa pesquisa, partimos para localizar nossa investigação, situando o Curso de Comércio Proeja do IFRN Campus Natal Zona Norte no contexto educacional no Brasil.

Levando em consideração o exposto, quanto à sua organização, esta tese está estruturada em 5 seções, quais sejam:

A seção 1, *Introdução*, em que apresentamos o tema norteador da investigação; as motivações, inquietações e justificativas que originaram a pesquisa; a contextualização do objeto de estudo; a delimitação do problema central de investigação; os objetivos da pesquisa; algumas considerações sobre as escolhas metodológicas e a estruturação da pesquisa, em termos de organização.

A seção 2, *O lócus da pesquisa: situando o Proeja em comércio do IFRN/ZN no contexto da educação no Brasil*, na qual ressaltamos o lócus da pesquisa e apresentamos a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica, paralelamente, ao percurso da Educação de Jovens e

Adultos no Brasil, tendo como plano de fundo o contexto histórico, social, econômico e, em especial, educacional do país. Procurando também evidenciar a dualidade estrutural e as contradições existentes nessas ofertas educacionais. Em adição, e a partir do momento histórico/social da implantação do Proeja, apresentamos e discutimos elementos centrais e norteadores da oferta educacional, buscando referências, principalmente, nos seus documentos base²².

A seção 3, *Historicidade e atualidade da formação de professores para a EPT e para o Proeja no Brasil: dos contornos impressos pela pedagogia hegemônica ao vislumbre da pedagogia da práxis*, em que tratamos sobre a formação de professores para a EPT e, mais especificamente, para o Proeja nos aspectos históricos e atuais, destacando a perspectiva epistemológica hegemônica subjacente. A seção é finalizada apresentando a epistemologia contra hegemônica da práxis como alternativa para formação docente para o Proeja e, mais especificamente para o Proeja no IFRN.

A seção 4, *Saberes docentes para o PROEJA em comércio e o compromisso com a práxis pedagógica emancipatória: da teoria consolidada às vozes dos professores*, em que desvelamos um arcabouço de saberes docentes que devem embasar a práxis pedagógica do professor do Proeja EMI em Comércio, com vistas a uma educação libertadora e emancipatória. Para alcançar esse intento, ancoramo-nos em autores/obras que discutem a formação de professores na perspectiva crítico emancipatória dos sujeitos, bem como na sistematização e análise dos dados empíricos da investigação.

A seção 5, *Considerações finais*, em que retomamos questões, dados e análises ressaltados ao longo da pesquisa; destacamos o alcance dos objetivos propostos e evidenciamos a comprovação/não comprovação do argumento de tese apresentado no início da investigação. Além disso, apontamos lacunas não alcançadas e possibilidades de futuras investigações

²² Destacamos que os contornos desenhados nessa construção foram mediados por pressupostos epistemológicos que demonstram a nossa visão de homem e de mundo.

2 O LÓCUS DA PESQUISA: SITUANDO O PROEJA EM COMÉRCIO DO IFRN ZONA NORTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesta seção abordamos aspectos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) que dão sustentação ao objeto de pesquisa e à nossa tese, trazendo, especialmente, elementos considerados por nós importantes sobre o lócus e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Inicialmente, apresentamos a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica, paralelamente, ao percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo como plano de fundo o contexto histórico, social, econômico e, em especial, educacional do país procurando evidenciar a dualidade estrutural e as contradições existentes nessas ofertas educacionais.

Em adição e a partir do momento histórico/social da implantação do Proeja, apresentamos e discutimos, também, elementos centrais e norteadores da EJA-EPT, buscando referências, principalmente, nos documentos base da oferta educacional.

Por último, envidamos esforços para evidenciar os contornos históricos e atuais sobre o Proeja no IFRN/ZN, focando em seu currículo, seus docentes e discentes.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO/TEMPORAL DOS AVANÇOS E RETROCESSOS DOS SÉCULOS XX E XXI

Historicamente, a dualidade estrutural faz parte da educação brasileira, sendo marcada pela existência de categorias diferentes de escolas para as diferentes classes sociais. Para a classe social detentora da hegemonia política, social e econômica sempre esteve reservada a educação básica de qualidade, de cunho acadêmico-científico e a preparação e posterior ingresso em cursos universitários. Para a classe trabalhadora, que se configura como a grande maioria da população, resta a educação básica precária, aliada, em poucos casos, a uma educação para o trabalho (Kuenzer, 2005; Moura, 2010).

Assim, Educação Profissional no Brasil sempre foi campo de disputas entre os poderes hegemônico e contra-hegemônico, entre os interesses do capital e da classe trabalhadora, tendo os contextos social, econômico e político exercendo forte influência no sistema educacional que, em regra, acompanha esses movimentos de poder (Kuenzer, 2005; Moura, 2010).

Durante o período colonial brasileiro, a economia era sustentada pela agroindústria açucareira, na qual o trabalho era majoritariamente realizado pelos povos originários e por

negros africanos escravizados, enquanto poucos trabalhadores livres exerciam funções que exigiam maior qualificação técnica (Manfredi, 2002). A aprendizagem ocorria no próprio ambiente de trabalho, com transmissão de saberes práticos entre gerações, evidenciando a primazia da técnica sobre a teoria. A elite desprezava os trabalhos manuais, considerados inferiores e, por isso, atribuídos aos escravos, o que reforçava a distinção de classes sociais. Segundo Cunha (2000), essa desvalorização do trabalho manual gerou um preconceito que atingia até os mestiços e brancos pobres, culminando em um processo de aprendizagem compulsória, voltado a crianças e jovens sem alternativas de escolha. Assim, consolida-se historicamente a dicotomia entre o trabalho manual, relegado às classes dominadas, e o trabalho intelectual, reservado às elites dominantes.

No período colonial, os colégios jesuítas representaram os primeiros núcleos de formação profissional no Brasil, funcionando como "escolas-oficinas" voltadas ao ensino de ofícios e à formação de artesãos (Manfredi, 2002). Destaca-se, nesse contexto, a relevância do sistema educacional jesuítico, notadamente por sua pedagogia e pelos modelos institucionais e curriculares que estabeleceu. Porém, com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, houve uma desorganização da educação escolar existente e, com isso, a responsabilidade pela organização da educação passou da Igreja Católica ao Estado português, o que só se concretizou com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808. A partir desse momento, o país deixou de ser colônia para tornar-se sede do reino, desencadeando transformações significativas nos âmbitos econômico e educacional (Manfredi, 2002).

Segundo Moura (2007), até o século XIX não se encontram evidências de ações organizadas que possam ser reconhecidas como parte da educação profissional. O que se observava nesse período era uma educação propedêutica, destinada às elites e com o objetivo de formar futuros dirigentes. O Parecer CNE/CEB n. 16/99, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, menciona que

a primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos [...] (Brasil, 1999, p. 4).

Temos, então, o primeiro registro de uma iniciativa governamental voltada à institucionalização da EP no Brasil remontando a 1809, com a criação do “Colégio das

Fábricas”. A instituição do Colégio das Fábricas representa, portanto, um dos primeiros marcos da educação profissional no país.

A partir da década de 1840, foram instituídas dez Casas de Educandos Artífices em capitais provinciais, situadas nas Regiões Norte e Nordeste, com a primeira localizada em Belém do Pará. Esses estabelecimentos tinham como principal objetivo atender menores abandonados, visando à redução da criminalidade e da ociosidade. Em 1854, o Decreto Imperial criou os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, destinados ao acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade. Nesses espaços, os menores recebiam instrução elementar e, posteriormente, eram encaminhados a oficinas públicas ou privadas, mediante contratos supervisionados pelo Juizado de Órfãos (Brasil, 1999).

Na segunda metade do século XIX, diversas sociedades civis foram fundadas com o propósito de amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes formação teórica e prática voltada ao ensino industrial. Dentre essas iniciativas, destacam-se os Liceus de Artes e Ofícios, com unidades estabelecidas em importantes centros urbanos, como Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880) (Brasil, 1999).

A educação de adolescentes e adultos no Brasil remonta ao período colonial, quando missionários religiosos atuavam principalmente junto aos adultos. Além da evangelização, ensinavam normas de conduta e ofícios úteis à economia colonial, voltados inicialmente aos indígenas e, depois, aos negros escravizados. Posteriormente, também assumiram a educação humanista voltada aos colonizadores e seus filhos. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, que desarticulou o sistema educacional vigente, apenas no período imperial surgem novos registros sobre práticas educativas voltadas à educação de adultos (Haddad; Del Pierro, 2000).

A educação destinada à população adulta passou por diversos avanços e retrocessos, mas sempre com a manutenção de políticas e ações de cunho compensatório, com vistas à manutenção de estrutura social do colonizador, da estrutura social dominante, em qualquer momento histórico (Paiva, 2003).

A Constituição de 1824, influenciada pelo ideário europeu, estabeleceu o direito à instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo adultos. No entanto, durante o Império, pouco foi feito para concretizar esse direito, que permaneceu mais como intenção legal do que prática efetiva. A exclusão de negros, indígenas, mulheres e das camadas populares do conceito de cidadania limitava o acesso à educação. O Ato Adicional de 1834 agravou essa situação ao transferir às Províncias a responsabilidade pela educação básica, enquanto o governo imperial manteve o controle sobre o ensino voltado às elites. Ao final do Império, 82% da população com mais de cinco anos era analfabeta (Haddad; Del Pierro, 2000).

Diante do exposto, buscamos, a seguir, a partir de marcos históricos/temporais sociais, políticos e educacionais do nosso país, tornar evidentes aspectos teóricos/conceituais, políticos e pedagógicos da EJA e da EP, tomando como ponto de partida o início do período republicano em nosso país.

2.1.1 Primeira República 1889-1930

A chegada do regime republicano em substituição à Monarquia refletiu as modificações na sociedade brasileira no final do século XIX e o desenvolvimento que se intensificou “a partir de 1870 possibilitara o surgimento de novos setores sociais – e novos grupos econômicos ligados ao surto de industrialização – que passaram a atuar na defesa dos preceitos liberais e do industrialismo” (Paiva, 2003, p. 88). A República foi proclamada em meio à crise dos grupos ligados à agricultura, provocada pela abolição da escravidão e pela crise nos anos finais da Monarquia e tem em seu próprio ideário elementos que pretendem favorecer a industrialização do país. Porém, os setores ligados à indústria não conseguem se sustentar no poder por muito tempo e já nos últimos anos daquele século, sucumbindo às crises financeiras, cedem o controle do poder às oligarquias ligadas aos setores agrário-comerciais (Paiva, 2003).

Dessa maneira, o domínio oligárquico agrário, ligado fortemente ao capital estrangeiro, toma a cena do político-econômico no Brasil na Primeira República (final do século XIX e início do século XX), tendo suas estruturas contestadas com vigor apenas com o início da Primeira Guerra Mundial (Paiva, 2003).

No campo educacional, o início do século XX trouxe aos analfabetos a culpa pelas mazelas sociais e pelo subdesenvolvimento brasileiro, encobrendo as verdadeiras razões dos problemas sociais e fortalecendo a concepção de educação humanitarista e, com isso, contribuindo para a visão equivocada de que os sujeitos analfabetos seriam incapazes e um peso para a sociedade, como afirma Paiva (1985). De acordo com esse entendimento, não haveria outro caminho para garantir os ideários nacionalistas da Primeira República a não ser “curar” a mazela do analfabetismo e iniciavam-se assim as intensas mobilizações sociais com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Entendemos que a culpabilização dos analfabetos pelos infortúnios econômicos sociais brasileiros no início do regime republicano pode ter se caracterizado como um fator preponderante para que a educação de adultos já “nascesse” estigmatizada pelas concepções ligadas, por vezes majoritariamente ou exclusivamente, por concepções assistencialistas, compensatórias e reducionistas.

Porém, as modificações produzidas pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) no país favoreceram novas discussões sobre os problemas educacionais e na década de 1920 despontaram os primeiros educadores que introduzem ideias da escola renovada, estimulando inquietações sobre a qualidade do ensino, constituindo-se os anos seguintes como dos mais importantes momentos para o cenário de debates educacionais do século. Nesse sentido, Paiva destaca que

[...] nele se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das ideias pedagógicas que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para os nossos problemas educativos. Nele adquire força a concepção de educação-panaceia, encobrindo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira; nele se difunde ou fortalece uma concepção humanitarista da educação e a ideia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical. Mas, é nele, também, que essas concepções são contestadas pela versão primeira do "tecnicismo" educacional sob a influência dos emergentes "profissionais da educação" (Paiva, 2003, p. 100)

Para este período se destacam os esforços de um grupo de intelectuais composto por nomes como o de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Hermes Lima, Cecília Meireles, sob a alcunha de Pioneiros da Educação, que, entusiasmados com a concepção pragmática de educação postulada pelos teóricos norte-americanos John Dewey, Sanders Peirce e William James, acreditavam que os problemas da educação brasileira se resolveriam, simplesmente, com o deslocamento do campo político para o campo técnico.

Para Paiva (2003), tal concepção trouxe significativas perdas para o panorama educacional brasileiro, passando todo o debate político em torno da educação do ensino pelo país, qualitativa e quantitativamente, a ser pensado em nível de divulgação de técnicas, teorias psicológicas e publicação de obras didático-pedagógicas. Essa proposta se mostrou bastante interessante ao grupo político que ascendia ao poder no momento, o que trouxe bastante prestígio e levou os intelectuais do grupo a serem convidados, em 1931, pelo então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, para fazer parte do governo e dar "sentido pedagógico" às ações educacionais do país.

Destacamos, que, apesar do alto índice de analfabetismo e da efervescência das discussões sobre a qualidade da educação e das questões relacionadas ao cultural e social, a Revisão Constitucional ocorrida entre os anos de 1925 e 1926 não conseguiu assegurar como um princípio nacional a gratuidade e a obrigatoriedade constitucional à instrução primária (Cury, 2005). Demarcamos ainda que poucas ações verdadeiramente efetivas acontecem em relação à educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade nesse período,

sendo esta evocada apenas como instrumento ideológico daqueles que pretendiam se perpetuar no poder (Paiva, 2003) e sendo a Educação de Jovens e Adultos de forma institucionalizada ainda inexistente no Brasil.

No tocante à Educação Profissional, Manfredi (2002) assinala que durante o período da Primeira República o sistema educacional escolar e a EP ganharam nova configuração, devido às necessidades de qualificação profissional inerentes aos novos setores da economia e à modernização tecnológica. A autora frisa que “as poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas [...]” (Manfredi, 2002, p. 79-80). Apesar das ações adotadas pelos governos do século anterior para a Educação Profissional no Brasil, com a criação do Colégio das Fábricas, dos Liceus de Artes e Ofícios e do Asilo dos Meninos Desvalidos, podemos afirmar que o grande marco para a EP no país aconteceu no início do século XX.

Nessa perspectiva, a educação profissional brasileira criada, *a priori*, para atender crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade, os desvalidos da sorte, conforme expresso no Decreto n. 7.566/1909 (Brasil, 1909), também teve como destinatários os setores populares urbanos, que iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Dessa forma,

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, à concepção anarcossindicalista de educação integral e, finalmente, à visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de atribuições dos postos de trabalho, segundo padrões do sistema fabril e do trabalho assalariado capitalista (Manfredi, 2016, p. 61-62).

Verificamos, desta maneira, que o sistema de ensino profissional, além do seu caráter assistencialista, voltado à população mais socialmente vulnerável, assume o protagonismo quanto à qualificação e disciplinamento da população trabalhadora, ou filha da classe trabalhadora, dos setores urbanos, com vistas, principalmente, ao trabalho assalariado e ao emprego. Por conseguinte, essa concepção de EP vai se tornando predominante, tendo em vista que os métodos de ensino vão adquirindo uma certa racionalidade técnica/científica em contraposição às antigas práticas de ensino que se baseiam, exclusivamente, na empiria e espontaneidade (Manfredi, 2016).

As primeiras escolas que constituíram o embrião do que hoje conhecemos como Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) tinham a função de instruir esses

sujeitos por meio do ensino de uma profissão ou ofício. De acordo com Manfredi (2002, p. 82), “a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política”. Dessa forma, é recorrente que se considere que a RFEPT tenha sido fundada em 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto n. 7.566, que criou as 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) uma em cada capital de Estado. Essas escolas possuíam prédios, currículo e metodologia próprias, eram custeadas com recursos da União e, segundo o seu decreto de criação, procuravam

[...] formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isto até um número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários no estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais (Brasil, 1909, p. 1).

Percebemos que, apesar de terem sido criadas dentro de uma economia agrário-comercial, contraditoriamente, as EAA têm seu perfil de operários e contramestres voltados para uma economia industrial-manufatureira, parecendo “frágil a relação entre o capital agrário e a iniciativa governamental na criação de tais escolas” (Ortigara; Ganzeli, 2013, p. 258). Cunha (2000) afirma que a rede de EAA não chegou a inovar em termos pedagógicos ou ideológicos, porém, foi inovadora por constituir-se, provavelmente, como primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Para Ortigara e Ganzeli (2013), em sua gênese,

as primeiras unidades da rede federal de educação profissional estavam vinculadas a uma formação para o mercado de trabalho e acolhimento de crianças pobres em situação de risco. Surgiram, portanto, como alternativa para as famílias pobres, enquanto as escolas de formação propedêutica eram destinadas aos filhos das classes dominantes, constituindo-se, assim, o dualismo da educação brasileira (Ortigara; Ganzeli, 2013 p. 258).

Constatamos, como destacam Cunha (2005) e Ortigara e Ganzeli (2013), que a finalidade educacional das EAA era a formação de operários, por meio de conhecimentos transmitidos aos menores, mediante ensino prático em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais relacionados às necessidades da indústria, onde cada escola estava localizada. Outrossim, Cunha (2000) também destaca que a justificativa para a criação das escolas pautava-se na necessidade de progresso e emancipação econômica e política do país, além, é claro, do

ditame expresse no decreto de criação de habilitar as classes menos favorecidas com a obtenção de hábitos de trabalho, afastando-os do ócio, do vício e do crime. Dessa maneira, vislumbrava-se no ensino profissional uma possibilidade de resposta a questões sociais consideradas graves.

A rede de EAA não logrou o sucesso pretendido no ensino profissional para atender às demandas do mercado de trabalho industrial, tendo, em seu primeiro ano de funcionamento, uma alta taxa de evasão em relação ao número de matrículas por escola. A escassez de mestres de ofícios especializados que pudessem ir além do ensino empírico foi apontada como uma das principais causas desse “insucesso” da rede de escolas. Os professores vinham direto das fábricas e oficinas e, na maior parte das vezes, não tinham o embasamento teórico-metodológico necessários para ministrar aulas nos cursos oferecidos (Paiva, 2017).

Cunha (2005) assinala que as EAA tiveram seu máximo de alunos na década de 1920, entrando em decadência em seguida, já que, na maioria destas instituições, o ensino era de trabalhos manufatureiros e não industriais, como esperado pela sociedade a partir daquele momento.

2.1.2 Segunda República ou Era Vargas: 1930 a 1945²³

O Período da segunda República, também conhecido como Era Vargas, encerra como característica o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico, tendo a migração do modelo agroexportador para o modelo industrial sido realizado a partir de vultosos investimentos públicos para a criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro.

A política educacional da Era Vargas, especialmente do período do Estado Novo, “legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar” (Manfredi, 2016, p. 62). Temos, consequentemente, uma divisão organizacional institucionalizada do ensino: um ensino secundário destinado às elites e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes trabalhadoras.

Como sinalizamos anteriormente, o grupo intitulado de Pioneiros da Educação foi convidado a participar do governo brasileiro no início da década de 1930, com o intuito de proporcionar um sentido pedagógico às ações no âmbito educacional do país. Dentre as

²³ Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucionalista (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

movimentações realizadas pelo grupo, destaca-se o Manifesto de 1930, no qual o coletivo reclamava um plano unitário de ensino, ou seja, uma solução universal e completa para o problema educacional. Com isso, sugeriram que as reformas educacionais fossem atreladas às reformas econômicas; que o sistema de ensino fosse assumido pela união, com a finalidade de combater a fragmentação e desarticulação; além de defenderem a educação dos trabalhadores urbanos e das comunidades rurais.

De acordo com Paiva (2003), o Manifesto dos Pioneiros alcançou êxito ao conseguir estabelecer na Constituição de 1934 o reconhecimento da educação como direito de todos, devendo o ensino primário ser integral, gratuito e de frequência obrigatória, estendido também aos adultos, sendo essa a primeira vez que uma política nacional de educação se transformou em lei. Porém, a autora também salienta que o direito à educação que foi garantido na letra da lei não se efetivou na prática.

Segundo Paiva (2003), Ribeiro (1997) e Haddad e Di Pierro (2000), a EJA figurou pela primeira vez na história da educação no Brasil a partir da década de 1930. Nesse escopo, Ribeiro (1997) destaca:

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos (Ribeiro, 1997, p. 19).

Todavia, apesar da educação de adultos ter se apresentado pela primeira vez na educação brasileira na década de 1930, quando da consolidação do sistema público de educação elementar, ainda não seria possível, nessa época, distinguir seus problemas específicos dos problemas educacionais gerais do país. A EJA começou a ser considerada de forma mais independente, principalmente, a partir das discussões travadas no período do Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940, que indicou a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos ou mais (Paiva, 2003). Haddad e Di Pierro (2000) apontam que

o Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

De acordo com esses autores em 1942, foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, primeiro financiamento federal para alguns estados, que dispôs de recursos financeiros provenientes de tributos federais. Esse financiamento indicou a ampliação da oferta de acesso à educação de adolescentes e adultos, e financiou a construção de escolas estaduais. Por conseguinte, foi apresentado um programa progressivo de ampliação da educação primária, que englobava o ensino supletivo para jovens e adultos. “Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos”, destacam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111).

Quanto à Educação Profissional, na década de 1930, houve uma mudança de panorama no sistema educacional voltado para o ensino industrial, como afirma Silva (2012), ao pontuar que,

[...] com a evolução de um modelo agrário-exportador para outro que se constituía, principalmente, a partir da industrialização crescente e do processo de urbanização, outras demandas foram forçadas junto às escolas de ensino profissional como, por exemplo, a formação de recursos humanos mais especializados, para ocupar outras funções em setores da economia. Isso determinou, posteriormente, algumas mudanças no sistema educacional e na organização do ensino industrial, num outro cenário político, social e econômico, que se redesenhava a partir do início da década de 1930 (Silva, 2012, p. 38).

Como destacado por Silva (2012), a partir de 1930, emergiu a necessidade de uma nova proposta de educação profissional juntamente com o movimento de industrialização no país. Essa nova realidade, trazida pela urgência da indústria por força de trabalho, levou a educação profissional, que antes era baseada na instrução para um ofício, para o domínio de técnicas e adaptação do trabalhador às máquinas. Outro fator importante para a mudança de panorama foi o advento da Constituição Federal (CF) brasileira de 1937, que em seu artigo 129 assevera que

à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937, n.p.).

A CF de 1937 foi pioneira ao tratar especificamente de ensino técnico profissional e industrial em seu artigo 129. Com isso, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em liceus industriais com a finalidade de irradiar no país o Ensino Profissional e qualificar a mão de obra para atender ao desenvolvimento da indústria que se expandia a passos largos. Porém, cabe-nos destacar que, segundo Otranto (2010), a transformação de EAA em liceus industriais não alterou os objetivos das antigas instituições, ou seja, não alterou a finalidade maior de formar mão-de-obra de acordo com as necessidades da indústria, por meio de ensino prático, sem deixar de lado o imperativo de moldar as classes menos favorecidas aos hábitos de trabalho, afastando-as do ócio, do vício e do crime.

Manfredi (2016) destaca que, por se tratar de um período ditatorial, havia uma intolerância e cerceamento diante das iniciativas autônomas dos trabalhadores em relação aos sindicatos. Porém, “[...] no período final de sua primeira gestão, na conjuntura do ano de 1943, [...] Getúlio e seus colaboradores gestaram um projeto de atração da massa de trabalhadores urbanos, transformando os sindicatos em apêndices do Estado” (Manfredi, 2016, p.63). Com isso, foi construído uma estrutura sindical “oficial”, fruto da repressão e do silenciamento a que foram submetidos os setores combativos da esquerda e do movimento sindical dos operários e com o objetivo de legitimar os interesses das elites, em especial, dos setores vinculados ao capital industrial.

Com o intuito de mitigar as reivindicações trabalhistas consideradas mais “radicais”, o Estado incorporou muitos dos pedidos, tais como “[...] o salário-mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho [...], mas estabeleceu dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação política dos trabalhadores” (Manfredi, 2016, p. 63-64). Com isso, o Governo cerceou o direito de livre organização do trabalhador e vinculou quaisquer criações de associação trabalhista ao recém-criado Ministério do Trabalho. Isso criou um sistema corporativo de representação sindical, dismantando as iniciativas autônomas dos trabalhadores e favoreceu a construção do “Sistema S”, complexo paralelo ao sistema público federal e estadual de educação profissional e gerido pelos organismos sindicais patronais.

Em meio à política educacional autoritária do período do Estado Novo foi gestado um reordenamento do sistema escolar que se centrou na reformulação do ensino regular, tal qual ocorrido por meio da reforma Gentile, de origem fascista, na Itália. Nesse sistema, o Ensino Secundário é encarado como preparatório ao Ensino Superior e separado do ensino profissionalizante. Nessa direção, “as leis orgânicas instituídas com a Reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus” (Manfredi, 2016, p. 63). Essa nova reorganização da educação brasileira trouxe,

especificamente para a EP as seguintes modificações:

O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (Brasil, 2009, p. 4).

A partir da Reforma Capanema, o sistema de ensino brasileiro passou a contemplar o ensino primário, posteriormente, o ensino médio de primeiro e segundo ciclos e, finalmente, o ensino superior. Desta maneira, os cursos da educação profissional (industriais, comerciais, agrícolas e normal) se deslocam do ensino primário para o ensino médio. Outro elemento relevante desta reforma para a educação profissional é que os egressos dos cursos profissionais somente poderiam ingressar em cursos superiores que tivessem o ramo profissional similar ao cursado no ensino médio (Manfredi, 2002).

Nessa conjuntura, a lógica dualista da educação brasileira, calcada na diferenciação e na distinção de classes sociais, é evidenciada, tendo em vista que seriam possíveis dois caminhos distintos: um destinado às elites, que poderiam cursar o ensino médio e o superior; outro destinado aos filhos das classes trabalhadoras menos favorecidas, que passariam pelo ensino primário e, talvez, pelo ensino profissional e teriam dificuldade no acesso ao ensino superior.

Em conformidade com a referida Reforma Capanema, no ano de 1943, iniciou-se o processo de vinculação do ensino industrial ao ensino básico no país, com a autorização de estudantes formados nesses cursos ingressarem no ensino superior em área equivalente à sua formação, o que só veio a se consolidar com a promulgação da primeira LDB – Lei n. 4.024, de 1961. Outra modificação importante foi a nova forma de ingresso nas escolas industriais. Nelas, os alunos passaram a ser selecionados entre aqueles que: haviam concluído o ensino primário, estivessem na faixa etária dos 12 aos 17 anos, certificassem conhecimentos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática; e demonstrassem, por meio de testes, capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares. Dessa forma, Cunha (2005) indica que a pobreza deixava de ser critério suficiente para aprender um ofício, sendo substituída pela aptidão para aprender um ofício como critério prioritário para o acesso ao ensino industrial. Sobre a nova organização curricular, evidenciamos que os alunos egressos do primeiro ciclo poderiam prosseguir seus estudos no segundo ciclo sem a necessidade de realização de testes de

equivalência (Paiva, 2017).

Ainda no ano de 1942, os liceus industriais foram transformados em escolas industriais ou em escolas técnicas. Quanto à distribuição geográfica, as primeiras foram introduzidas majoritariamente na Região Nordeste, enquanto as outras foram distribuídas em sua maioria nas Regiões Sul e Sudeste. O Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que institui essas escolas, não é explícito quanto aos critérios orientadores dessa distribuição, porém, “é possível relacioná-los ao processo de industrialização que foi, ao longo da primeira metade do século XX, se concentrando, principalmente, na Região Sudeste” (Silva, 2012, p. 54). Com relação ao perfil de formação do alunado, Silva (2012) aponta que as escolas técnicas ofereciam o ensino industrial de segundo ciclo e constituíam-se como espaço privilegiado para o ensino voltado para funções específicas da indústria (Paiva, 2017).

2.1.3 Período de 1945 a 1964

Durante o Governo Vargas, o Estado brasileiro assumiu, mais ativamente, o propósito de alavancar o desenvolvimento, alicerçando as bases na criação da indústria pesada. Porém, foi no Governo Kubitschek que o processo de internacionalização da economia se fortaleceu, com a política do desenvolvimentismo e do incentivo à industrialização, no período de 1956 a 1961, constituindo-se como período “áureo” do desenvolvimento econômico. Com isso, há um aumento nas possibilidades de emprego, mas com concentração dos lucros marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos. A partir da segunda metade do século XX, o Brasil experimenta um aumento do parque industrial e a saída do homem do campo para as cidades (Romanelli, 1982).

A partir de 1945, o Brasil passou a viver a efervescência política da redemocratização. A reabertura do processo político eleitoral após longos anos de recesso, as grandes modificações ocorridas após a revolução de 30 no país, o término da Segunda Guerra Mundial e o clima de confiança internacional nos postulados democráticos foram favoráveis ao pensamento da educação como protagonista no funcionamento do regime democrático. Adicionamos a isso a promulgação da Constituição Federal de 1946, após o fim da ditadura estadonovista, que retoma, em boa parte, princípios da Constituição de 1934, como, por exemplo, a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (Paiva, 2003; Cury, 2005).

As mudanças nas relações de produção e a concentração da população em grandes centros urbanos, assentadas nesse período, tornou imperiosa a necessidade da eliminação do

analfabetismo e a da qualificação para o trabalho de um número maior de pessoas. Romanelli (1986) considera que o capitalismo, notadamente em sua fase industrial, demanda a instrução/qualificação de camadas cada vez mais numerosas da população, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas características de consumo que a produção capitalista carrega.

Observamos, dessa maneira, a manifestação de uma das contradições internas do sistema capitalista, qual seja: o acesso à instrução, à qualificação profissional, à leitura e à escrita da classe trabalhadora representa uma forma primordial de sobrevivência e expansão do próprio sistema, ao mesmo tempo que representa a possibilidade de liberdade e integração social das classes menos favorecidas.

Destacamos que, mais especificamente no âmbito da EJA, em 1945, é fundada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), que apela aos países pelo oferecimento e ampliação da educação para a população adulta e passa a apoiar iniciativas de alfabetização de adultos voltadas aos então chamados países do “Terceiro Mundo”. Nesse contexto, segundo Ribeiro (1997), começa a ser definida uma primeira identidade da educação de jovens e adultos, mediante a forma de uma campanha nacional de alfabetização em massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947²⁴. Duas outras campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural – e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. As campanhas de educação de adultos foram extintas antes do final da década de 1950, transferindo a rede de ensino criada por elas para estados e municípios.

A Campanha de Alfabetização de Adultos, desenvolvida durante as décadas de 1940 e 1950 pelo Governo brasileiro funcionou, conforme ressaltam Haddad e Di Pierro (2000),

[...] como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento do capitalismo propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

²⁴ A Campanha foi organizada em duas etapas: a primeira foi realizada mediante uma ação extensiva de alfabetização, em três meses, e no oferecimento de continuidade de estudos em curso primário, com duração de sete meses. A segunda, denominada de “ação em profundidade”, objetivou a formação profissional e a formação destinada ao desenvolvimento de trabalhos comunitários. A Campanha estendeu-se às diversas regiões do país, criando várias escolas supletivas e mobilizando esforços dos governos estaduais e municipais, além de incorporar iniciativas de vários profissionais da educação e de voluntários.

Dessa maneira, a Campanha objetivou incorporar as massas populares urbanizadas que reivindicavam melhores condições de vida e funcionou igualmente como mecanismos de sustentação política dos governos nacionais com a qualificação da força de trabalho para atender às necessidades do capitalismo em desenvolvimento no Brasil. Nesse contexto,

[...] as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país (Ribeiro, 1997, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que, apesar de a educação de adultos já está organizada em um sistema próprio de ensino, a atuação dos seus educadores ainda reproduzia as mesmas ações e métodos da atuação pedagógica na infância e adolescência, visto que ainda persistia a visão de os analfabetos adultos serem sujeitos incapazes, ignorantes, sem saberes próprios, o que, ciclicamente, reforçava o preconceito contra a pessoa não alfabetizada. Por fim, as críticas à campanha de alfabetização de adultos encaminharam-se no sentido de vislumbrar “uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire” (Ribeiro, 1997, p. 22).

Haddad e Di Pierro (2000) qualificam os anos de 1959 a 1964 como um período de luzes para a educação de adultos. Isto se justifica pelo intenso fluxo de acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, nesse intervalo de tempo, tais como: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961); o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961) e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961 a 1964), da Secretaria Municipal de Educação de Natal. Os autores evidenciam que, nesses anos, foi dado o reconhecimento às características próprias da educação de adultos, o que conduziu à exigência de um tratamento específico no âmbito pedagógico e didático e, “à medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113), ocorreu o reconhecimento da educação de adultos como instrumento de ação política e de resgate e valorização do saber popular.

Não poderíamos deixar de destacar que foi a partir do início da década de 1960 que o pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta para a alfabetização de adultos ganharam força e inspiraram as principais ações no âmbito da educação de adultos no Brasil.

De acordo com Paiva (2003), esse novo paradigma pedagógico, constituído a partir da inspiração freireana, embasava-se no entendimento da estreita relação entre a problemática social e educacional. O analfabetismo que, como já citamos, era encarado como causa da pobreza do país e marginalização do sujeito, passou a ser visto como efeito de tais situações.

Sublinhamos também a aprovação, em janeiro de 1964, do “Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” (Ribeiro, 1997, p. 23), que foi preparado com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos políticos. Todavia, o Plano foi interrompido meses depois pelo golpe militar.

Voltando nossa atenção para a EP, verificamos que três dispositivos legais alteraram sua regulação. A Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950, que concedia aos concluintes do primeiro ciclo profissional o ingresso ao ciclo colegial, ficando obrigado ao aluno interessado na mudança de ciclo completar o currículo com as disciplinas que faltassem. A Lei n. 1.821 e o Decreto n. 34.330, em sua regulamentação, ambos de 1953, que estendiam ao segundo ciclo a equivalência, permitindo aos egressos dos cursos técnicos o acesso, de caráter limitado, a cursos superiores, desde que aprovados em exames de complementação das matérias dos cursos secundários que não figuram em seus cursos de origem.

Alertamos, que, mais uma vez, o caráter excludente do sistema educacional brasileiro, notadamente quanto à Educação Profissional, ficou evidente nesse período, no qual, acompanhando os interesses do capital, a EP era oferecida aos filhos da classe trabalhadora, na forma de uma educação “empobrecida”, não qualificada e parcial em relação à escola oferecida à classe detentora dos meios de produção. Quanto a essa concepção de educação, Manfredi (2016) atenta que

[...] ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram cristalizadas concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos; e, de outro, a Educação Profissional, considerada como uma alternativa de menor prestígio, voltada para os que não conseguiam acompanhar o ritmo da escolarização regular. Tais concepções contribuíram para consolidar a hierarquização dos saberes e das trajetórias escolares, acentuando as desigualdades educacionais e sociais (Manfredi, 2016, p. 69).

Na EP, diante dessa concepção dualista, o aluno recebe um conjunto de informações e técnicas relevantes para o domínio de seu ofício/profissão, de acordo com os interesses do mercado, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que ofereça condições de o

educando verticalizar seus estudos ou mesmo se qualificar para atuar em outra área. Confirmamos que, mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, com garantia de maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, a dualidade estrutural ainda era uma realidade.

Merece ênfase, também, que no período de 1956 a 1961, no governo de Juscelino Kubitschek, sob a premissa do crescimento acelerado, há um aprofundamento da relação Estado-economia, e a indústria automobilística surge como ícone da consolidação nacional. Com expansão industrial, esse período exigiu maior qualificação de mão de obra e a educação foi contemplada, pela primeira vez, com 3,4% de investimentos previstos (Brasil, 2009). Esses investimentos na qualificação de mão de obra aconteceram ancorados nos ideais da Teoria do Capital Humano²⁵. Outra questão a ser citada é que, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais e foram transformadas em autarquias, com autonomia didática e de gestão.

2.1.4 A partir de 1964 - Ditadura Militar

De acordo com Romanelli (1986),

os velhos interesses latifundiários e a burguesia industrial temiam a política de massas. João Goulart não obtivera apoio das forças armadas. As bases populares do seu Governo não eram sólidas, devido ao nível cultural, ao grau de interesses e ao nível real de consciência política do povo. Tampouco as esquerdas estavam contentes com sua atuação dúbia. Sua tomada de posição pró-esquerda, à última hora, não conseguiu salvá-lo do dia 31 de março de 1964 (Romanelli, 1986, p. 53).

Devemos atentar que, da década de 1930 ao início da década de 1960, reinou um certo equilíbrio entre as relações políticas e a economia, entre o modelo político de tendência populista de Getúlio Vargas e a expansão da indústria. Como já explicitamos, o Estado teve papel importante nessa expansão industrial, fornecendo as condições mínimas de infraestrutura para que ela ocorresse, o que gerou um equilíbrio de forças, ocasionado por uma certa “empatia” e tolerância por parte do empresariado e forças armadas ao dito populismo nacionalista

²⁵ Para Schultz (1973), Capital Humano é o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na perspectiva de retornos adicionais futuros. Esse conceito, elaborado nos anos de 1956-57 pelo economista Theodoro Schultz, pretendeu tirar da economia neoclássica questionamentos sobre as desigualdades entre as nações e entre indivíduos e grupos sociais. Para maiores informações sobre a teoria do capital humano, consultar Frigotto (2006).

brasileiro.

Porém, com a entrada mais intensa do capital internacional aconteceu uma ruptura, ainda no Governo Vargas, que se acentuou no Governo Kubitschek e aprofundou a distância entre o modelo político e a expansão econômica (Romanelli, 1986). As divergências entre os dois modelos chegaram a um grau de desacordo com a radicalização das posições de direita e esquerda que os caminhos do desenvolvimento precisavam ser assentados “[...] ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de [...] sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional (Romanelli, 1986, p. 193).

Como já sabemos, a opção levada a cabo pelas “lideranças” do Golpe de 1964 foi o segundo modelo citado por Romanelli (1986), no qual foram eliminados os obstáculos que se opunham ao controle total do capital internacional sobre a política e a economia do Brasil. O modelo adotado a partir desse momento histórico é, dentre outras coisas, concentrador de renda para uma camada específica e restrita da população, bem como, condiciona a expansão da industrialização a um excedente de mão de obra. Dentro dessa redefinição político-social, o empresariado, detentor do capital, e as forças armadas conseguiram impor-se ao restante da sociedade, alijando a população em geral no que diz respeito ao poder de consumo e às decisões na esfera política.

O ano de 1968 assinala, nesse período, o início mais profundo das mudanças na vida da sociedade e da economia brasileira, ao mesmo tempo em que também marca o início da percepção da educação como fator de desenvolvimento. Romanelli (1986) assinala que é perceptível dois momentos marcantes para o sistema educacional brasileiro durante a ditadura militar. O primeiro momento corresponde àquele em que se implantou a ditadura, com os planos para a recuperação econômica, bem como a exacerbação da contenção e repressão. Por outro lado, foi também nesse primeiro período de crescimento da demanda social por educação, o que provocou, por conseguinte, um agravamento da crise do sistema educacional, que acabou servindo como justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID), chamados de “Acordos MEC-Usaid”, que propunham assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro.

O segundo momento foi marcado, sob a influência da assistência técnica dada pela Usaid, por iniciar as medidas definitivas para a adequação do sistema educacional brasileiro ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil. Como destaque para essa fase, citamos a criação da Lei n. 5.540/1968, que fixou normas para a organização e financiamento do Ensino Superior e da Lei n. 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º

graus. O último dispositivo legal “[...] instituiu a profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos” (Manfredi, 2016, p. 71).

Nesse contexto,

o golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Como apontado no excerto acima, com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização de adultos que haviam tido destaque no início da década foram vistos pelo regime opressor como uma grave ameaça à ordem (por eles imposta) e os seus promotores perseguidos e duramente reprimidos. Nesse período, o governo só permitiu a existência de programas de alfabetização de adultos de cunho conservador e assistencialista²⁶, opostos às propostas de alfabetização de caráter freireano, que tinham a proposição conscientizadora. Nesse contexto, em 1967, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral.

Uma crítica da EJA no Brasil durante a ditadura militar, à luz do pensamento freireano adotado por nós, passa necessariamente pela análise do caráter político da educação e de como o regime autoritário procurou instrumentalizar os processos de alfabetização para fins de controle social, esvaziando seu potencial emancipador.

Em nosso entendimento, a alfabetização de jovens e adultos não é apenas um processo técnico de aquisição da leitura e da escrita, mas um ato político de conscientização. Para Freire (1987), a educação deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo, permitindo que os oprimidos compreendam as condições históricas de sua opressão e atuem para transformá-las. Nesse sentido, a alfabetização deve articular linguagem, experiência social e reflexão crítica, promovendo o que autor denomina conscientização.

O Mobral, de acordo com Paiva (2003), representou a inegável importância do combate ao analfabetismo no país, mas, ao mesmo tempo, impossibilitou o direito à educação para todos. Para Ribeiro (1997), o Movimento foi uma resposta do regime militar à grave situação do analfabetismo no Brasil e contou com um considerável aporte financeiro, além de ter uma

²⁶ Apesar disso, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas, pelo mesmo ideário das experiências anteriores, persistiram e foram desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil.

organização autônoma em relação ao MEC. O autor também destaca que

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (Ribeiro, 1997, p. 26).

Sob a ótica freireana, o Mobral pode ser interpretado como um projeto de alfabetização tecnicista, instrumental e despolitizado, orientado mais para a adaptação dos sujeitos à ordem social existente do que para sua transformação. A alfabetização era tratada como treinamento funcional, voltado à inserção produtiva no mercado de trabalho e à redução dos índices de analfabetismo, sem questionar as desigualdades estruturais que produziam a exclusão educacional.

Freire criticava esse tipo de abordagem por se aproximar do que chamou de educação bancária, conceito desenvolvido em *Pedagogia da Autonomia* (1996) e aprofundado em outras obras. Nesse modelo, o conhecimento é depositado pelo educador no educando, que assume uma posição passiva no processo educativo. Tal perspectiva impede o diálogo, elemento central da pedagogia freiriana, e bloqueia a construção coletiva do conhecimento a partir da realidade vivida pelos educandos.

Além disso, a educação de jovens e adultos durante a ditadura foi marcada por forte controle ideológico. A alfabetização era concebida como instrumento de modernização econômica e de integração social sob a lógica do desenvolvimento autoritário. Dessa forma, evitava-se qualquer conteúdo que pudesse fomentar questionamentos políticos ou estimular a organização popular. O que podemos entender como uma educação domesticadora, que busca ajustar os sujeitos à ordem vigente e neutralizar seu potencial crítico, em contraposição a uma educação dialógica, problematizadora e vinculada à prática social dos educandos.

Portanto, entendemos que a educação de jovens e adultos durante a ditadura militar brasileira representou uma ruptura com o projeto emancipador de educação popular que se gestava no início dos anos 1960. Ao substituir a alfabetização crítica por programas tecnicistas e politicamente controlados, o Regime buscou limitar a dimensão transformadora da educação, convertendo-a em instrumento de integração subordinada e de manutenção da ordem social.

Porém, durante a década de 1970, o Mobral se expandiu territorialmente e diversificou sua atuação, abrindo a possibilidade de continuidade de estudos no Programa de Educação

Integrada (condensação do 1^a ao 4^o ano do antigo Curso Primário) aos recém alfabetizados e aos chamados analfabetos funcionais, que dominam precariamente a leitura e a escrita (Ribeiro, 1997).

Outra iniciativa para a educação de adultos desse período foi a sinalização do ensino supletivo no ordenamento educacional brasileiro, a partir da já citada Lei n. 5.692, de 1971, em seu Capítulo IV. Essa oferta foi compreendida a partir de quatro funções: suplência, suprimimento, qualificação e aprendizagem. O encargo da suplência talvez seja o mais, ou único, viável a partir do ensino supletivo, visto que este tenta suprir a escolaridade para os jovens e adultos que não conseguiram concluí-la na idade considerada como adequada. Então, mais uma vez, as iniciativas para a Educação de Jovens e Adultos no nosso sistema educacional assumem um caráter meramente compensatório, afastando o perfil da educação como direito universal.

Nos governos militares, especialmente no período chamado de “milagre econômico”, de 1968 a 1973, a formação profissional assumiu papel de destaque no intento de fornecer mão de obra “qualificada” aos anseios do mercado capitalista em expansão. Os já mencionados acordos Usaid se propunham a ampliar suntuosamente e aceleradamente as matrículas nos cursos técnicos. Esses acordos induziram a legislação do período em especial a criação da Lei n. 5.692, de 1971, buscando atender às demandas do capital, que eram, à época, abastecer o mercado com técnicos de nível médio e, ao mesmo tempo, impossibilitar o acesso ao ensino superior às classes trabalhadoras.

Tais orientações estiveram fortemente influenciadas pela difusão internacional da teoria do capital humano²⁷ e pela hegemonia do tecnicismo pedagógico nas políticas educacionais. A partir da perspectiva crítica de Paulo Freire e de autores do campo da educação e trabalho, é possível compreender como esse modelo educacional contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais e para a limitação do potencial emancipador da educação.

No Brasil, essa orientação foi incorporada às reformas educacionais promovidas pelo regime militar, sobretudo com a promulgação da Lei n. 5.692/1971, que instituiu a profissionalização obrigatória no então segundo grau. A reforma tinha como objetivo ampliar rapidamente a formação técnica da população jovem, buscando atender às demandas do mercado de trabalho em um contexto de crescimento econômico acelerado. No entanto,

²⁷ A teoria do capital humano, formulada por economistas como Theodore Schultz e Gary Becker, difundiu a ideia de que a educação constitui um investimento produtivo capaz de elevar a eficiência do trabalhador e impulsionar o crescimento econômico. Nesse paradigma, a escolarização é compreendida principalmente como meio de desenvolvimento de habilidades e competências úteis ao mercado de trabalho. Essa concepção ganhou grande influência nas políticas educacionais da América Latina nas décadas de 1960 e 1970, especialmente por meio de recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

diversos estudiosos apontam que essa política contribuiu para reforçar uma concepção instrumental da educação, subordinando-a às exigências do desenvolvimento capitalista.

Nesse sentido, a crítica elaborada por Frigotto (2001) destaca que a teoria do capital humano tende a reduzir a educação à sua dimensão econômica, desconsiderando as determinações históricas e sociais que estruturam as relações de produção. Conforme argumenta o autor:

A teoria do capital humano transforma a educação em fator de produção, reduzindo-a a um investimento cuja finalidade é elevar a produtividade do trabalho e, consequentemente, o crescimento econômico. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser compreendida como direito social e como processo de formação humana integral, passando a ser tratada como mecanismo de valorização do capital (Frigotto, 2001, p. 41).

Tal lógica se articulou, no plano pedagógico, com o predomínio do tecnicismo educacional. Esse modelo pedagógico, amplamente difundido nas décadas de 1960 e 1970, baseava-se na racionalização do processo educativo segundo princípios de eficiência, controle e produtividade. O ensino passou a ser organizado a partir de objetivos comportamentais, métodos padronizados e processos de avaliação voltados para a mensuração do desempenho dos estudantes.

Segundo Saviani (2007), o tecnicismo pedagógico representou a tentativa de aplicar à educação os princípios da organização científica do trabalho, deslocando o foco da formação crítica para a eficiência do processo de ensino. O autor observa:

A pedagogia tecnicista busca organizar o processo educativo de modo semelhante ao processo de produção industrial, enfatizando a racionalização, a eficiência e o controle dos resultados. Nesse modelo, professores e alunos passam a ocupar posições previamente definidas em um sistema técnico de transmissão de conhecimentos, reduzindo-se o espaço para a reflexão crítica e para a participação ativa dos sujeitos (Saviani, 2007, p. 381).

Na educação profissional, essa orientação resultou na consolidação de currículos fragmentados e fortemente voltados para o treinamento de habilidades específicas, muitas vezes desvinculadas de uma compreensão mais ampla do trabalho e da sociedade. Essa dinâmica contribuiu para reforçar a histórica dualidade do sistema educacional brasileiro, em que a formação técnica voltada às classes trabalhadoras coexistia com uma formação acadêmica mais ampla destinada às elites.

Sob nossa perspectiva, a educação profissional não pode ser reduzida à preparação de trabalhadores para o mercado, devendo assumir um papel formativo mais amplo, comprometido

com a emancipação humana. A formação técnica, nesse sentido, deve ser articulada à compreensão crítica da realidade social, possibilitando que os sujeitos reconheçam o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas também como dimensão fundamental da vida social e da construção histórica da humanidade.

Assim, ao relacionar a EPT da ditadura militar à teoria do capital humano e ao tecnicismo pedagógico, evidencia-se que o projeto educacional daquele período esteve orientado pela lógica da adaptação da força de trabalho às necessidades do desenvolvimento capitalista. O contrário se destaca nas contribuições de autores do campo da educação e trabalho, que oferecem instrumentos teóricos fundamentais para questionar essa perspectiva e para pensar uma educação profissional comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a transformação social²⁸.

2.1.5 Redemocratização da sociedade brasileira após 1985, Constituição Cidadã e nova LDB

A redemocratização da sociedade brasileira, após a retomada do governo nacional pelos civis em 1985, representou, além de muitas outras coisas, um alargamento do campo dos direitos sociais, dentre eles o da educação. A urgência de normas estruturantes em conformidade com o renovado regime democrático conduziu a uma grande mobilização popular, que resultou na Constituinte de 1987 e, por consequência, na promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e seus desdobramentos nas constituições estaduais e nas leis orgânicas municipais. Nesta nova Constituição, a educação figura, em seu artigo 6º, como primeiro dos direitos sociais e como direito civil e político, no capítulo que trata especificamente sobre a temática educacional, afirmada de muitos modos como dever do Estado. O Ensino Fundamental é consagrado como direito público objetivo e o Ensino Médio, na versão original da CF/88, como progressivamente obrigatório (Haddad; Di Pierro, 2000; Cury, 2005).

Para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período, nenhum feito no âmbito institucional foi mais importante do que “a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119). Contudo, a história da EJA do período da redemocratização é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico/institucional

²⁸ Destacamos que, de acordo com Manfredi (2016), a perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento nacional do período fortaleceu o Sistema S, construídos segundo o prisma e as necessidades dos setores empresariais. No período da ditadura militar, as entidades do Sistema S foram mantidos como um sistema paralelo ao público na oferta de Educação Profissional e tiveram uma grande expansão.

pela garantia do direito formal da população jovem e adulta ao Ensino Fundamental e a negação no plano da prática social pela falta de políticas e ações concretas.

Ainda no tocante à Educação de Jovens e Adultos, constatamos que

o primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do Mobral, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o Mobral já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119-120).

A Fundação Educar, subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, assumiu a política nacional de educação de jovens e adultos e, também, o sistema de ensino supletivo, com o desígnio de “fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º Grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 120). Dessa maneira, deu-se início ao processo de implicação dos sistemas educacionais de estados e municípios para que assumissem a inserção da EJA nas redes públicas.

Outro elemento a destacar é que as práticas pedagógicas de educação popular, inspiradas no ideário freireano, que no regime militar eram desenvolvidas de maneiras pontuais e quase clandestinas por organizações civis ou pastorais populares da igreja católica, retomaram a visibilidade nos ambientes universitários e voltaram a influenciar programas públicos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1990, uma das primeiras medidas adotadas pelo governo Fernando Collor de Mello foi a extinção da Fundação Educar, fazendo parte de uma extensa lista de determinações que visavam o “enxugamento” da máquina administrativa pública, com o objetivo de ajustar as contas públicas e o controle inflacionário. Quanto a isso, Ribeiro (1997) assevera que os primeiros anos da década de 1990 não foram muito favoráveis às políticas educacionais e que a extinção da Fundação Educar criou um enorme vazio em termos de políticas públicas para a EJA.

Referente à EP, a Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular e que permitiu a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Ortigara e Ganzeli (2013) ressaltam que a existência de um sistema específico

para a Educação Profissional se opunha ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estava em tramitação no Congresso Nacional naquele momento. Tal projeto previa um Sistema Nacional de Educação, cujo pressuposto era a integração entre todas as unidades e níveis de educação, com o intuito de diminuir a dualidade entre ensino profissional e ensino propedêutico.

No ano de 1996, após oito anos de discussões, foi aprovada a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu projeto inicial, compreendia as reivindicações dos educadores progressistas do período, com vistas a uma formação escolar omnilateral, com bases na escola unitária de Gramsci e de forma a

[...] proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 35).

De acordo com essa concepção de educação presente no primeiro projeto da LDB de 1996, o Ensino Médio teria a atribuição de proporcionar aos estudantes a oportunidade de ter contato com os diversos processos e técnicas que formam a base dos diferentes sistemas produtivos da história. Porém, como afirma Moura (2010), o texto sofreu alterações e prevaleceu a concepção mais conservadora e alinhada à política neoliberal vigente, sendo aprovada pelo Congresso Nacional uma versão que consolida “mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional” (Moura, 2010, p. 71).

Moura (2010) ainda assevera que a redação final da LDB não era inocente ou desinteressada. Ao contrário, objetivava “consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do poder executivo – governo FHC” (Moura, 2010, p. 71). Esse projeto de Lei, o 1.603, não chegou a tramitar pelo Congresso Nacional, pois o governo fez prevalecer seu intuito de apartar o EM da EP com a edição do Decreto Executivo n. 2.208/1997 e, por vias autoritárias e antidemocráticas, promoveu uma profunda transformação no cenário educacional brasileiro, separando Ensino Médio e Técnico e fragmentando a Educação Profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico, além de proibir a construção de novas escolas técnicas federais.

Em decorrência do Decreto n. 2.208/97, o aluno só poderia cursar uma formação técnica sob duas modalidades: concomitante ao ensino médio, na mesma ou em outra escola, e subsequente, ao término da educação básica. A educação profissional configura-se, mais uma vez, como um sistema paralelo à educação básica, o que acirra ainda mais a dualidade entre

educação para os filhos da classe trabalhadora e educação para a classe hegemônica.

A seção dedicada, na LDB/96, à educação básica de jovens e adultos reafirmou tanto o direito dos jovens e adultos trabalhadores a um ensino básico adequado às suas condições peculiares de vida e de estudo como o dever do Estado em oferecer o ensino básico de forma gratuita, seja em cursos ou exames supletivos. Além disso, trouxe a novidade do rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos pudessem se submeter aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Porém, a única ruptura introduzida pela nova LDB com relação à anterior residiu na revogação da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando a EJA ao ensino básico comum. (Haddad; Di Pierro, 2000). Importante destacar que, contraditoriamente aos preceitos neoliberais que ancoraram boa parte da LDB de 1996, a compreensão da EJA como modalidade específica da educação básica foi um avanço importante. Isso significou, em síntese, considerar a Educação de Jovens e Adultos como um modo próprio de ser e de educar apropriado aos sujeitos discentes a quem a modalidade se destina.

Percebemos, em síntese, que nos governos pós-redemocratização foram implantadas reformas da educação que tiveram caráter técnico e político, pautadas na teoria do capital humano e na pedagogia das competências²⁹, com vistas a referendar a política econômico/social do neoliberalismo. Essa confirmação política foi consolidada nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, apesar da resistência imposta por segmentos progressistas da sociedade, e concretizada na aprovação de seu Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001–2010, com a garantia de pelo menos dez anos de efetivação das diretrizes e metas para a educação, em concordância com os interesses e orientações do regime neoliberal (Costa, 2015).

A seguir, constatamos que as diretrizes e metas para a educação do Governo FHC foram reafirmadas pelo Governo seguinte, sem muitas diferenças conceituais.

2.1.6 Primeiras décadas do século XXI

Frigotto (2011, p. 237), ao fazer um balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI, afirma que “a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso.” Na realidade, o que ele tentou mostrar à plateia que o assistia na conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e

Pesquisa em Educação (ANPEd) foi que a década se iniciou, dentro de conjuntura político-social “diferente”, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003. Para ele, as forças sociais progressistas que conduziram Lula ao poder almejavam a difícil tarefa de alterar a natureza do projeto societário em todas as áreas. Para isso, era exigido do novo Governo uma radicalidade³⁰ que, por diferentes razões e determinações, não ocorreu, e a opção de Lula e sua equipe ficou no terreno do desenvolvimentismo³¹.

Porém, assevera Frigotto (2011) que

[...] a despeito da continuidade do essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (Frigotto, 2011, p. 240).

Dessa maneira, apesar do projeto desenvolvimentista, de pouca ou nenhuma mudança no plano estrutural, podemos afirmar que, nos governos Lula (2003-2011), houve avanço social, principalmente para grande camada da população que vivia margeando a sociedade e os bens de consumo, ocorreu.

No plano educacional, podemos afirmar que os governos Lula também não disputaram um projeto educacional antagônico aos anteriores e não imprimiu diferença conceitual dos projetos de governos anteriores. Porém, adverte Frigotto (2011, p. 239) que, em uma análise no campo do materialismo histórico-dialético, “[...] a década analisada, no plano social e educacional, é, ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade”. A continuidade se dá exatamente no que é essencial da política macroeconômica, fiel aos interesses da classe detentora do capital, ao passo que a descontinuidade se deu na execução de programas de combate à desigualdade (mesmo que com parceiras público-privadas), no investimento da melhoria de vida de uma fração da classe trabalhadora, mesmo que isto tenha sido feito dentro

³⁰ Radicalidade “[...] seria uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição de riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparelho político e jurídico que os sustentam” (Frigotto, 2011, p. 237).

³¹ O desenvolvimentismo aqui é entendido como uma reforma que não vai à estrutura, não altera, no tecido estrutural, a sociedade brasileira, uma das mais desiguais do mundo, nem tampouco altera a “prepotência das forças que historicamente o definem e o mantêm” (Frigotto, 2011, p. 238).

da “ordem neoliberal”.

Logo após a vitória nas urnas do candidato Lula, em 2003, as discussões avançaram com o propósito da revogação do Decreto n. 2.208/1997 e, conseqüente, rompimento com o projeto educacional conservador neoliberal que cindia, obrigatoriamente, a formação humanística e a educação profissional. Com base nessas discussões, foi gestado e promulgado o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o Decreto n. 2.208/97, como um instrumento legal que manteve os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, e trouxe a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O avanço inegável deste Decreto foi a possibilidade da formação profissional integrada³², ainda que se tenham mantidos os cursos concomitantes e subsequentes e a concepção que subordina a educação aos imperativos do capital.

A fragilidade democrática do Decreto n. 5154/2004 está presente em forma e conteúdo. Em forma, pois, sendo alvo de disputas de grupos antagônicos e com a possibilidade de, mais uma vez, os grupos progressistas serem “derrotados” numa possível votação de projeto de Lei no Congresso Nacional, a opção possível, naquele momento, foi a edição de um Decreto impositivo. Em seu conteúdo, o Decreto ainda carrega resultado das forças antissociais burguesas organizadas no Congresso Nacional para defender seus interesses e impedir que ele representasse um importante passo na construção de uma concepção emancipatória de educação para as classes trabalhadoras (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 30).

Moura (2013) destaca que, de forma contraditória, o Decreto n. 5154/2004 possibilitou o Ensino Médio Integrado (EMI) ao mesmo tempo que apontou para a separação entre educação básica e educação profissional, ao dividir a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) nas Secretarias da Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Essa ação trouxe conseqüências no âmbito interno do MEC, nas relações deste ministério com as secretarias estaduais de educação e também reverberou nas relações dentro de cada uma dessas secretarias, “sempre no sentido de dicotomizar as relações entre EM e a EP” (Moura, 2013, p. 153), pois a Setec ficou responsável apenas ao que se relacionaria ao EMI ofertado na Rede Federal de EP, enquanto à SEB caberia a responsabilidade sobre todo o EM desenvolvido nas outras redes.

Como já explicitado neste trabalho, a partir da LDB de 1996, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade educacional, com especificidades próprias, da Educação Básica. No início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação emitiu o

Parecer n. 11/2000 e a Resolução CNE/CEB n. 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o que fortaleceu a EJA em termos de regramento legal/institucional, mas não gerou repercussão imediata no compromisso dos poderes públicos pela ampliação da oferta, conforme indicado no Portal do MEC, baseado na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), em 2003, que revelou o quadro de 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com mais de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Contudo, apenas 6 milhões destes sujeitos estariam matriculados na EJA (Cacho; Moura, 2010).

O Parecer n. 11/2000/CNE/CEB formulou três funções como responsabilidade da Educação de Jovens e Adultos: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. A primeira deveria se constituir como uma oportunidade real para que jovens e adultos pudessem ter acesso à escola, com a possibilidade de nela permanecer e obter êxito nos seus estudos, a partir de uma formação compatível com suas especificidades, de modo a se conceber a EJA “[...] como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (CNE/CEB, 2000, p. 9). A função equalizadora tem o dever de possibilitar aos jovens e adultos que tiveram suas trajetórias formativas escolares interrompidos, por quaisquer razões, oportunidades para que eles restabeleçam seu percurso formativo, com vistas à adequação da correlação idade/ano escolar. Nessa lógica, essa função da EJA é compreendida como uma “[...] forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (CNE/CEB, 2000, p. 10). Já a função qualificadora, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA” (CNE/CEB, 2000, p. 11), relaciona-se ao encargo de oportunizar capacitação profissional, aquisição de conhecimentos ao longo da vida e atualização continuada de conhecimentos. O Parecer ainda aponta que os termos jovens e adultos indicam que é possível se formar, se desenvolver, constituir novos conhecimentos, habilidades, competências e valores em todas as idades, épocas da vida e espaços.

Nesse contexto de mudanças que afetaram a educação desde o final do século XX, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi implantado pelo Decreto n. 5.478/2005 com abrangência limitada, abarcando inicialmente somente a educação de nível médio na Rede Federal de EPT. Diante das fragilidades apontadas no Decreto original, no ano seguinte, o Proeja foi ampliado para além da Rede Federal e, contemplando toda a educação básica, teve seus princípios pedagógicos aprofundados e seu nome modificado, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação

de Jovens e Adultos (Proeja), a partir do Decreto n. 5840/2006. Assim, constituiu-se “como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na Educação Básica” (Moll, 2010, p.132). O Programa possibilitou almejar uma formação com autonomia ética, política, intelectual e humana, proporcionando ao jovem e ao adulto, em “distorção idade/série”, uma educação comprometida com o processo crítico emancipador, para além das imposições do mercado de trabalho (Brasil, 2007).

Na próxima subseção tratamos desse inter cruzamento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Proeja em sua gênese, implantação, fundamentação e situação atual.

2.2 A EPT E SEU INTERCRUZAMENTO COM A EJA

O Proeja teve o marco legal de instituição com a promulgação do Decreto n. 5.478/2005. e substituição pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Este último, introduzindo novas diretrizes e ampliando a abrangência do primeiro, com a inclusão de outras redes de ensino, diferentes da Rede Federal, e de cursos para o público do Ensino Fundamental da EJA. O Programa tinha como meta principal superação do quadro de exclusão da educação básica do país³³ e como horizonte a integração da educação profissional à educação básica, “buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo tal atividade em sua perspectiva criadora e não alienante” (Manfredi, 2016, p. 247). Para isto, o Proeja teria que enfrentar variados desafios em sua implementação e consolidação, tais como: a formação de profissionais que atuariam em seus quadros, a falta de uma infraestrutura adequada para a oferta dos cursos, a organização do currículo integrado, a utilização de metodologias adequadas que favorecessem a permanência e o êxito escolar dos estudantes jovens e adultos.

Ainda na vigência do Decreto n. 5.478/2005, foi elaborado o primeiro Documento Base Proeja. De acordo com os Documentos-Base do Proeja e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos desse programa podiam ser oferecidos das seguintes formas:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de

³³ Já mostramos nesse trabalho sobre o quadro de exclusão da educação básica no momento da implantação do Proeja, a saber, de acordo com dados do PNAD (2003), 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores, de 15 anos ou mais, não tinham ensino fundamental e apenas seis milhões (8,8%) estavam matriculados nos cursos de Educação de Jovens e Adultos.

educação de jovens e adultos;

- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; e
- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Porém, com a edição do Decreto n. 5.840/2006, o primeiro Documento Base passou por uma revisão e, ainda em 2007, foram publicados os chamados “Documentos Base do Proeja”³⁴, com as diretrizes regulamentadoras e norteadoras do Programa. Especificamente neste trabalho, interessa-nos as diretrizes que orientam a oferta do Proeja na Educação Profissional de Nível Médio, o Documento Base Proeja Técnico. Este dispositivo nos aponta que, diante da realidade de limitações no que se refere à garantia do direito universal de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade na qual a sociedade brasileira é imersa, cabe discutir a maneira como se concebe uma política educacional para os jovens e adultos da classe trabalhadora. É preciso pensar em outros sentidos, vislumbrar uma política mais ampla e perene que um programa (Brasil, 2007).

No Documento Base Proeja Técnico De Nível Médio (Brasil, 2007), o Governo Federal faz um “convite” à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do Proeja na Educação Profissional de Nível Médio, visto ser a Rede local privilegiada para a oferta da modalidade EJA integrada à educação profissional e a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA.

O Documento enfatiza a concepção que para um programa se desenhar como uma política educacional de direito deve se nortear pelo rompimento da dualidade estrutural cultural geral *versus* cultura técnica, contribuindo para o rompimento da dicotomia estabelecida na educação brasileira que oferta uma educação de cunho academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação técnica instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora (Brasil, 2007). O Documento Base enfatiza que

³⁴ Proeja Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio (Documento Base Proeja Técnico); Proeja Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental (Documento Base Proeja FIC Ensino Fundamental); e Proeja Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena (Documento Base Proeja Indígena).

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (Brasil, 2007, p. 35).

Outro pressuposto primordial é assumir a EJA como um campo de conhecimento específico. Isso implica investigar e considerar as necessidades de aprendizagens dos sujeitos alunos; como construíram/constroem seus saberes, suas formas de resolver e enfrentar desafios; como se dão as suas relações com colegas e professores. Um programa nesse campo do conhecimento necessita formular uma proposta político-pedagógica específica, para atender às reais necessidades de todos os sujeitos envolvidos, principalmente os docentes e discentes, que dialogue com as concepções sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho e sobre a vida de uma forma geral (Brasil, 2007).

Para Machado (2013), a educação para a classe trabalhadora é

[...] entendida como ação pedagógica de constituição de jovens e adultos como sujeitos históricos, à medida que adquirem e produzem conhecimento na escola e pela escola; um espaço formativo essencial embora não exclusivo. Portanto, é uma educação tomada não pelo sentido de treinamento, como preparo para o exercício do trabalho *stricto sensu*, mas como ação constituinte da humanização dos trabalhadores. Assim como os espaços de trabalho, onde se produz a existência material e se forma também intelectual e moralmente, a escola tem em sua natureza e constituição histórica o papel de formação da consciência, seja por favorecer o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, seja por possibilitar as condições para a produção de novos conhecimentos (Machado, 2013, p. 43).

A concepção sobre a educação do trabalhador anunciada por Machado (2013) concebe a ação pedagógica como promotora do ser estudante da EJA/EPT como ser histórico que constrói e reconstrói o conhecimento na escola e fora dela. Essa educação não é restrita ao mero treinamento, tampouco se subjugua aos interesses estritos do mercado de trabalho. Ao contrário, forma o estudante de modo omnilateral e consciente, não hierarquizando conhecimentos e buscando superar a dualidade entre formação propedêutica e formação profissional.

A concepção de educação defendida pela autora como a ideal para a classe trabalhadora remonta aos princípios da escola unitária de Gramsci, por entender a escola como espaço de formação humana integral do trabalhador; tem ainda uma grande sintonia com o pensamento freireano no sentido de o indivíduo ser produtor da sua realidade, de dar a condição ao sujeito

de se reconhecer na condição de oprimido e, ao mesmo tempo, da necessidade de superar essa condição; remonta também à perspectiva de Mészáros (2005) que pensa a educação para além do capitalismo e de suas “necessidades”, enxergando a educação como instrumento que pode ajudar na perseguição de uma mudança verdadeiramente radical dos sujeitos e da sociedade.

Por fim, Machado (2013) destaca que essa concepção de educação dos trabalhadores está presente nos documentos oficiais que tratam sobre o Proeja, contudo a prática social concreta, expressa a partir da história, tem demonstrado as enormes barreiras a serem transpostas para sairmos do discurso oficial para a prática no “chão da escola”.

Uma outra concepção anunciada no Documento Base Médio Técnico do Proeja é a sólida e adequada formação de professores que esse campo específico de conhecimento demanda³⁵, sendo fundamental que essa formação seja proporcionada de forma antecedente à implementação da política. (Brasil, 2007)

Ainda nos amparando no Documento Base Proeja Médio Técnico, apreendemos que o Programa se ancora em seis princípios primordiais, que consolidam e fundamentam a política da EJA-EPT, quais sejam:

inclusão da população jovem e adulta em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação e; condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007, p. 37-38).

O primeiro princípio – inclusão da população jovem e adulta em suas ofertas educacionais – se relaciona com o compromisso das entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais quanto à inclusão da educação jovem e adulta de quem não concluiu a educação básica em sua faixa etária regular. Este princípio desponta da constatação de que os sujeitos objeto da EJA têm tido pouca oportunidade de acesso a essa rede de ensino, mas também do reconhecimento de que apenas o acesso não é o suficiente. Dessa maneira, a inclusão nessas ofertas precisa se iniciar desde a adequação da oferta à modalidade EJA no seu encontro com a EP, nas formas de acesso a esses cursos e nos mecanismos utilizados para garantir a permanência e êxito dos alunos (Brasil, 2007).

O segundo – inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos –, decorrente do primeiro, diz respeito à perspectiva da

³⁵ Tratamos sobre a formação docente para a EJA-EPT na próxima seção.

educação como direito e à inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Esse princípio defende que o Proeja deve ser parte estruturante e permanente dos sistemas públicos de ensino e não apenas uma ação pontual ou emergencial. Ou seja, a EJA integrada à formação técnica profissional de nível médio deve ser institucionalizada nas redes públicas (federal, estadual e municipal), com projetos pedagógicos próprios, recursos adequados, currículo planejado e gestão integrada (Brasil, 2007).

O terceiro princípio se relaciona à ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio como horizonte próximo; à compreensão de que a formação humana necessita de períodos mais longos para consolidar saberes. Reconhece que a educação básica é um direito universal, mas historicamente negado a amplas parcelas da população trabalhadora brasileira — especialmente àqueles que, por razões socioeconômicas, não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. Dessa maneira, o Proeja parte da responsabilidade do Estado em ampliar e efetivar esse direito, garantindo o acesso à educação básica integrada à educação profissional (Brasil, 2007).

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo, ou seja, a correspondência entre escola de Ensino Médio e trabalho não deve ser restringida à perspectiva do trabalho alienado, do sistema capitalista; deve se pautar pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho como ação transformadora do mundo. Ou seja, na educação, o trabalho é categoria fundante, devendo ser considerado como uma mediação fundamental para o acesso ao conhecimento, à cultura e à emancipação humana (Brasil, 2007).

Podemos inferir que esse princípio implica para a oferta do Proeja Médio Técnico a superação a visão instrumental da educação profissional, que reduz a formação ao treinamento técnico para o mercado e a valorização do trabalho como espaço de produção de saberes, valores e experiências significativas. Também compreendemos que o alcance do trabalho como princípio educativo na oferta do Proeja Médio Técnico reafirma a dimensão técnica (saberes para o trabalho), a dimensão histórica e crítica (saberes das relações sociais de produção) e a dimensão ética e política (saberes para a cidadania e transformação social) (Brasil, 2007).

O quinto princípio assenta a pesquisa como fundamento da formação do sujeito da EJA integrada à educação profissional, compreendendo-a como modo de produzir conhecimentos, fazer avançar a compreensão da realidade e como favorecedora na construção da autonomia intelectual desses educandos. Esse princípio parte da ideia de que a pesquisa não é uma atividade restrita ao campo científico-acadêmico, mas um modo de produzir conhecimento, de se relacionar com o mundo, de problematizar a realidade e de construir sentido sobre a

experiência vivida. Assim, o educando do Proeja não deve ser visto como mero reprodutor de conteúdos, mas como investigador de sua realidade, protagonista do próprio processo de aprendizagem (Brasil, 2007).

Por fim, o sexto princípio diz respeito à valorização das condições de geração, gênero e relações étnico-raciais como basilares da formação humana e dos modos de produção das identidades sociais. Esse princípio reconhece que as experiências e identidades dos sujeitos do Proeja Médio Técnico são construídas a partir de múltiplas determinações sociais, especialmente aquelas ligadas à idade (geração), gênero e raça/etnia, não sendo possível pensar a formação humana sem considerar essas dimensões que influenciam o acesso ao conhecimento, ao trabalho, à cultura e aos direitos (Brasil, 2007).

Esse princípio propõe uma educação que combata as desigualdades históricas e promova a valorização da diversidade, sendo, para isso, necessário: o reconhecimento das diferentes trajetórias de vida dos sujeitos do Proeja, marcadas por experiências de exclusão, resistência e saberes próprios; a desconstrução de estereótipos e discriminações, especialmente os que recaem sobre mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e trabalhadores adultos e idosos; a criação de espaços escolares que valorizem a pluralidade de identidades, histórias e culturas dos estudantes e a integralização dessas questões no currículo, nas metodologias e na práxis pedagógica na EJA integrada à Educação Profissional (Brasil, 2007).

Percebemos a clara intencionalidade nos documentos orientadores do Proeja de “transformação” do que foi pensado inicialmente como um programa em uma política pública perene. Essa transição é central para a consolidação da EJA integrada à EP como direito social e dever do Estado, rompendo com a lógica de ações compensatórias e episódicas.

Esta intenção pode ser observada em variados trechos do Documento Base Proeja Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, como na introdução, quando afirma que o Programa “Não se trata de um programa assistencialista, paliativo, mas de uma política pública que se institui como direito do cidadão trabalhador e dever do Estado brasileiro, a ser progressivamente incorporada aos sistemas públicos de educação” (Brasil, 2007, p. 13); ou como no capítulo 5, que trata da oferta educacional no Proeja, quando anuncia que “O Proeja não é um projeto transitório, mas parte de uma política pública que visa garantir o direito à educação básica, associada à formação profissional, a jovens e adultos trabalhadores” (Brasil, 2007, p. 24).

Estes trechos reforçam o caráter não transitório epositor à lógica emergencial, reafirmando o direito à educação e deixando claro que o Proeja deve ser compreendido como

parte de uma política educacional mais ampla e estruturante.

Nos excertos, entendemos que o intuito do Proeja é de ser reconhecido como política pública estável de elevação de escolaridade, integrando EP e EJA, e que deverá contemplar um público que, por diversos motivos, está em distorção idade/série.

Para Jaqueline Moll, “o Proeja constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na Educação Básica” (Moll, 2010, p. 132). Então, o Proeja foi pensado tendo como horizonte a construção de uma política pública que dialogue com as demandas imediatas de escolarização básica, com a profissionalização e com as demandas da educação ao longo da vida.

Em tese publicada em 2014, Jacqueline Maria Barbosa Vitorette apontou que em 2012 o percentual de oferta de Proeja nos Institutos Federais era de 6,6%, com as maiores ofertas no Acre, Maranhão, Espírito Santo, Roraima e Instituto Federal Farroupilha. Uma das conclusões da autora é que o Estado esteve presente na indução do Proeja a partir de legislação apropriada, financiamento específico, formação docente, de gestores e de técnicos administrativos. Porém, segundo a autora, os principais resultados de sua pesquisa indicam a não concretização do Proeja como política pública de Estado, havendo uma clara diferença entre a intenção declarada nos documentos oficiais e a materialização do Programa (Vitorette, 2014).

Focalizando o Proeja no nosso lócus, na sequência, discutimos a situação atual na oferta do Proeja EMI nos institutos federais, dando especial atenção ao IFRN e ao Proeja em Comércio do IFZN.

2.3 O PROEJA NO IFRN/ZN EM CONTORNOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CONCRETOS

Antes de iniciarmos a tecer sobre os contornos históricos, sociais e concretos do nosso lócus de pesquisa, o Proeja EMI em Comércio do IFZN, apresentamos, sucintamente sobre a oferta desse Programa no âmbito dos institutos federais e, mais especificamente, do IFRN.

Nóbile (2022) defendeu a tese que a trajetória do Proeja EMI é marcada, no âmbito dos institutos federais, por condicionantes impostos pela lógica capitalista e suas derivações no âmbito da educação e, em consequência da correlação de forças, a oferta de cursos no âmbito do Programa é inibida. Para tanto, a autora, mostrou que a trajetória do Programa evidencia as tensões entre uma proposta educacional inclusiva e os condicionantes impostos pela lógica capitalista.

A implantação do Proeja EMI nos Institutos Federais (IF) foi marcada por contradições

estruturais e institucionais, como a baixa oferta de vagas, a descontinuidade de políticas de apoio, a ausência de planejamento efetivo e a fragilidade do acompanhamento por parte do Ministério da Educação. Embora tenha havido momentos de expansão inicial, observou-se, ao longo dos anos, uma retração significativa da oferta, especialmente a partir de 2012, com o redirecionamento de esforços institucionais para outros programas, como o Pronatec (Nóbile, 2022).

Com relação ao contexto histórico e político da implantação Proeja EMI nos institutos federais, Nóbile (2022) afirma que a partir dos anos 1990, com a Reforma do Estado e a hegemonia neoliberal, houve uma fragmentação das políticas educacionais para jovens e adultos trabalhadores, porém a criação do Proeja em 2005 representou um esforço contra hegemônico, com base em uma proposta de formação integral e integrada.

A autora analisa a trajetória do Proeja EMI, dividindo-a em quatro momentos históricos:

- Momento I (2005–2008): Implantação inicial com apoio político e financeiro do MEC.
- Momento II (2009–2011): Expansão das vagas, mas já com indícios de dificuldades e variações entre o planejado e o executado.
- Momento III (2012–2018): Retração da oferta, descontinuidade das ações de apoio, concorrência com programas como o Pronatec, omissão institucional.
- Momento IV (2019–2020): Planejamento de novas vagas, mas persistência da distância entre planejamento e execução; muitos IF não se comprometeram efetivamente com a oferta.

Considera que, apesar das contradições, o PROEJA EMI teve impacto transformador para muitos jovens e adultos. No entanto, não atingiu a escala necessária frente à realidade brasileira. A sua efetivação depende de vontade política e da ação dos que militam pela educação pública emancipadora, pois o Programa é uma proposta contra hegemônica necessária que deve ser fortalecida pelos IF (Nóbile, 2022).

Com relação ao Proeja no IFRN, Martins (2018) afirma que a educação de jovens e adultos já era prevista nas propostas curriculares, ainda quando Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet/RN), tendo as primeiras referências registradas no documento *Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN: um documento em construção (2004 a 2006)*. Nesse PPP de 2004, estão registradas as características e objetivos institucionais em acordo com o Decreto nº 5.224/2004, que dispôs sobre a organização dos CEFET.

Apesar do registrado no PPP do Cefet/RN de 2004, foi apenas no segundo semestre de

2006 que a instituição passou a ofertar, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Curso Técnico em Controle Ambiental, de nível médio integrado à Educação de Jovens e Adultos. Essa iniciativa baseava-se em uma proposta formativa que articulava conhecimentos historicamente construídos com os saberes acadêmicos, sendo voltada especialmente para sujeitos vinculados a áreas de reforma agrária no estado do Rio Grande do Norte. A proposta evidenciava a valorização da formação profissional de jovens e adultos, marcando o início da implantação do Proeja na instituição. Essa experiência inicial, promovida no contexto do Pronera, foi decisiva para impulsionar a ampliação da oferta do Proeja. A partir de 2006, com a expansão da Rede Federal de Educação no estado, o então Cefet/RN passou a contar com cinco unidades descentralizadas (que hoje são denominadas de *campus*), promovendo novos cursos Proeja EMI: Edificações (em Mossoró), Informática (na Zona Norte de Natal), Alimentos (em Currais Novos) e Agroecologia (em Ipanguaçu) (Martins, 2018).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representou um marco na política educacional brasileira, sobretudo pela redefinição do papel social da educação profissional e tecnológica no país. Ao instituir os Institutos Federais (IF) como autarquias federais *multicampi*, a legislação conferiu a essas instituições a missão de interiorizar o ensino técnico e tecnológico, democratizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico e contribuir para o desenvolvimento local e regional com base em princípios de inclusão, equidade e emancipação social.

Entre os objetivos delineados pela referida lei, destacam-se a oferta de educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, integrada à educação profissional (art. 7º, inciso I), bem como a promoção de práticas pedagógicas que articulem trabalho, ciência, cultura e tecnologia (art. 6º). A presença do Proeja na estrutura institucional dos IF expressa o compromisso legal e ético com a educação pública inclusiva e voltada à formação integral de sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema educacional.

De acordo com a Lei n. 11.892, os institutos federais foram concebidos como instituições de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e *multicampi*, com a missão de promover o desenvolvimento regional por meio da oferta de educação de qualidade, gratuita e socialmente referenciada (Brasil, 2008).

Sob a nova institucionalidade de instituto federal, o IFRN teve ampliação de sua atuação territorial, com a criação de 21 *campi* em diferentes regiões do estado — incluindo unidades em áreas antes desassistidas, como Apodi, Santa Cruz, Pau dos Ferros, João Câmara e Canguaretama — contribuindo para a interiorização do ensino público federal e para a

democratização do acesso à educação. Também precisou se adequar à própria legislação de criação dos IF que estabelece a atuação prioritária na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA.

A partir de 2006, com a publicação do Decreto n. 5.840, o Proeja passou a configurar-se como uma oferta regular dentro do IFRN, com a exigência de que pelo menos 10% das vagas de ingresso fossem destinadas ao Programa. Essa medida visava cumprir as metas e compromissos definidos no Plano de Acordos entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e os Institutos Federais, com o objetivo de orientar a estruturação, a organização e a atuação dessas instituições em âmbito nacional, conforme previsto na Lei n. 11.892/2008 (Martins, 2018).

No semestre letivo 2025.1, o IFRN mantém turmas Proeja EMI em quatro *campi*: Ipanguaçu, com o Proeja EMI em Agroecologia; Natal-Zona Norte, com o Proeja EMI em Comércio; Mossoró, com o Proeja EMI em Edificações e Santa Cruz, com o Proeja EMI em Manutenção e Suporte em Informática. A totalidade de estudantes no Proeja EMI no Instituto é de apenas 115 alunos e, apesar de ainda termos turmas regulares nos quatro *campi* informados, apenas o Campus Natal-Zona Norte ofertou novas vagas para o Programa no semestre em questão³⁶.

Como já havíamos anunciado, após esse breve delineamento da presença do Proeja EMI no IFRN, passamos a tratar mais especificamente do nosso locus de pesquisa – o Curso Proeja em Comércio do Campus Natal Zona Norte.

A Zona Norte de Natal (Região Administrativa Norte) é a maior em extensão e população, composta pelos bairros Igapó, Salinas, Potengi, Nossa Senhora da Apresentação, Lagoa Azul, Pajuçara e Redinha. Nessa Região da capital potiguar habitam 275.512 pessoas, representando 36,7% da população de Natal (IBGE, 2024).

Esta Região de Natal possui grandes contrastes: populosa, com crescimento urbano acelerado e importante peso econômico na capital. No entanto, enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente nos bairros mais periféricos, onde há fragilidade em educação, renda e infraestrutura. Já bairros mais consolidados, como Potengi têm indicadores sociais compatíveis com áreas urbanas de classe média baixa. Para políticas públicas, é essencial direcionar investimentos em educação, habitação, saneamento e transporte para equilibrar essas disparidades (IBGE, 2024).

³⁶ Cabe-nos informar que o Proeja do IFRN está passando por uma ampla readequação curricular no ano letivo 2025.

Fotografia 1 – Vista da Zona Norte de Natal



Fonte: Disponível em: <https://www.marciovarela.com.br/populacao-da-zona-norte>. Acesso em: 11/10/2025.

Fotografia 2 – Fachada do IFRN Campus Natal – Zona Norte



Fonte: Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/campus-natal-zona-norte-15-anos-da-primeira-fase-de-expansao-do-ifrn/>. Acesso em: 11/10/2025.

É nesse cenário que se insere o Campus Natal-Zona Norte do IFRN, situado no bairro Potengi — um dos mais populosos da zona norte de Natal —, especificamente no conjunto Santa Catarina. A unidade ocupa um terreno de 30.822,73 m², cedido pela Prefeitura Municipal de Natal por meio de contrato de comodato por tempo indeterminado. Sua inauguração aconteceu em 19 de abril de 2007, como parte da segunda fase do processo de expansão da RFEPT no estado do Rio Grande do Norte. O *campus* oferece cursos técnicos vinculados aos eixos tecnológicos de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação e Gestão e Negócios, no qual o curso de Proeja EMI em Comércio está inserido (Andrade, 2016).

O Curso Técnico Integrado em Comércio na modalidade EJA foi ofertado pela primeira vez no Campus Natal Zona Norte do IFRN em 2008, com a primeira turma ingressando no segundo semestre letivo daquele ano. Na época, a denominação oficial do curso era Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Operações Comerciais na Modalidade EJA, conforme estabelecido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2008). Entre os anos de 2008 e 2011, a estrutura curricular adotada apresentava uma distribuição das disciplinas ao longo dos semestres que não favorecia a integração curricular, devido aos componentes do núcleo tecnológico iniciarem mais para o final do curso. Esse aspecto era frequentemente identificado como uma fragilidade, uma vez que os estudantes só tinham contato mais direto com os conteúdos técnicos específicos quando o curso já se aproximava do seu término (Andrade, 2016).

Com a reformulação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos em 2012, que passou a organizar os cursos por eixos tecnológicos, a matriz curricular do Curso de Comércio foi revista, com o objetivo de alinhar-se a essa nova diretriz. A partir dessa mudança, iniciou-se um processo de debate e reorganização interna, que resultou na redistribuição das disciplinas ao longo dos períodos letivos. Essa nova organização visou garantir que os conteúdos técnicos fossem abordados desde o início do curso, assegurando uma formação mais integrada e contínua ao longo de toda a trajetória formativa dos alunos (Andrade, 2016; Brasil, 2012).

Na Figura 02 podemos visualizar a redistribuição das disciplinas ao longo dos semestres letivos do Curso Proeja EMI em Comércio.

Figura 2 – Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Comércio, na modalidade EJA, presencial

DISCIPLINAS	Número de aulas semanal por Série / Semestre								Carga-horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Hora/aula	Hora
Núcleo Fundamental										
Língua Portuguesa	4								80	60
Matemática	4								80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental	8	0	0	0	0	0	0	0	160	120
Núcleo Estruturante										
Língua Portuguesa e Literatura		4	4	4	2	2			320	240
Inglês						2	2	2	120	90
Espanhol								4	80	60
Arte	2								40	30
Geografia		4	2						120	90
História		2	4						120	90
Matemática		4	4	4	2	2			320	240
Física							4	4	160	120
Química					4	4			160	120
Biologia							4	4	160	120
Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante	2	14	14	08	08	10	10	14	1.600	1.200
Núcleo Articulador										
Informática	4								80	60
Filosofia, Ciência e Tecnologia						2			40	30
Sociologia do Trabalho			2						40	30
Qualidade de Vida e Trabalho							2		40	30
Espanhol Instrumental							4		80	60
Empreendedorismo						4			80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo articulador	4	0	2	0	0	6	6	0	360	270
Núcleo Tecnológico										
Fundamentos da Administração	2								40	30
Teoria das Organizações		2							40	30
Gestão de Marketing	4								80	60
Gestão da Qualidade		4							80	60
Gestão de Pessoas			4						80	60
Comportamento Organizacional				4					80	60
Legislação trabalhista, tributária e empresarial				4					80	60
Técnicas de vendas e negociação				4					80	60
Estratégia Empresarial					4				80	60
Gestão de Serviços					4				80	60
Matemática Comercial e Financeira					4				80	60
Gestão Financeira						4			80	60
Logística							4		80	60
Sistema de Informação								4	80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico	6	6	4	12	12	4	4	4	1.040	780
Total de carga-horária de disciplinas	20	20	20	20	20	20	19	18	3.140	2.355
PRÁTICA PROFISSIONAL										
Desenvolvimento de Projeto Integrador					60				80	60
Estágio Curricular Supervisionado: Relatório							340		453	340
Total de carga-horária de prática profissional									533	400
SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórios)										
Seminário de Integração Acadêmica	10								13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa			15	15					40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional					15	15			40	30
Total de carga-horária dos Seminários Curriculares	10	0	15	15	15	15	0	0	93	70
TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO									3.766	2.825

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Comércio (IFRN, 2012b).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC),

A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. Trata-se

de uma concepção curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas (IFRN, 2012b).

Reconhecemos que a reformulação da proposta curricular do Proeja EMI em Comércio 2012 viabilizou a integração das disciplinas dos diferentes núcleos, favorecendo o diálogo entre as disciplinas, a interdisciplinaridade e, dessa forma, a integração curricular. Todavia, percebemos uma transposição literal da proposta pedagógica do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Comércio voltado para o público adolescente, na idade escolar “regular”, conforme o referido projeto (IFRN, 2012c). Esse movimento não leva em consideração os princípios presentes no documento base Proeja EMI, notadamente o segundo, que versa sobre a inserção orgânica da EJA integrada à formação técnica profissional de nível médio nas redes públicas com projetos pedagógicos próprios e currículo planejado; e o sexto, que cita a valorização das condições de geracionais.

Do ano de 2008 ao ano de 2013, as entradas de novos alunos do Proeja EMI em Comércio no Campus Natal Zona Norte foram semestrais e alternadas entre os turnos vespertino e noturno. A partir do ano letivo de 2014, as entradas dessas novas turmas passaram a ser anuais e apenas no turno da noite. Essa decisão foi tomada por parte da gestão do campus e justificada pelo perfil maioritário do alunado do curso, a saber: discentes trabalhadores do turno diurno. No entanto, essa mesma decisão acabou por gerar uma consequência de ordem prática para esses mesmos alunos, que não têm, a partir do ano de 2014, a oportunidade de cursar dependência no turno inverso no semestre seguinte à reprovação em disciplinas, pela falta de turmas, tampouco no ano seguinte, pela falta de espaço no horário regular do Curso que é totalmente preenchido com os horários das disciplinas do seu período letivo de referência.

Segundo a LDB n. 9.394/1996, é uma modalidade integrante da educação básica e destina-se a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, devendo oferecer oportunidades educativas compatíveis com as necessidades dos sujeitos e garantir a equidade no processo formativo.

O público da EJA é heterogêneo, composto por jovens, adultos e idosos com trajetórias de vida marcadas por desigualdades sociais, interrupções escolares, inserção precoce no mundo do trabalho e experiências formativas não escolares. Esse aluno não pode ser considerado apenas como um “estudante atrasado”, mas como sujeito histórico com vivências sociais e culturais diversas, que por variadas razões não conseguiu dar andamento aos estudos na idade

escolar considerada regular. A Resolução CNE/CEB n. 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, reforça a importância de respeitar os saberes e experiências desses estudantes, valorizando sua condição de trabalhadores e cidadãos.

De acordo com Freire (1996), é fundamental que o processo educativo reconheça o estudante da educação de jovens e adultos como sujeito de direitos, com uma identidade própria, marcada por vivências concretas e um conhecimento de mundo que deve ser respeitado e mobilizado na práxis pedagógica. Para o autor, a educação deve ser dialógica, crítica e libertadora, rompendo com o modelo bancário de ensino³⁷.

Para Arroyo (2005), os estudantes da EJA carregam a marca da exclusão, mas também são sujeitos de resistência e de reinvenção de suas trajetórias, o que exige uma pedagogia comprometida com a inclusão e a transformação social.

De acordo com as Diretrizes Indutoras da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal (2024),

a EJA tem como público os sujeitos historicamente excluídos do sistema formal de educação e pessoas em idade produtiva com trabalho precarizado ou sem trabalho – seja pela baixa qualificação, seja pela falta de formação básica –, intensificada pela crise do emprego e pelo contexto político-econômico.

Essa exclusão se acentua e se cristaliza por fatores relacionados à cor/raça, etnia e gênero, uma vez que negros, indígenas, quilombolas, mulheres (sobretudo mulheres pretas), pessoas LGBTQIAPN+ são os grupos que, em maior número, não concluem o processo de escolarização e profissionalização nos tempos estabelecidos na legislação. Esse público se amplia com jovens, idosos, camponeses, ribeirinhos, pescadores, sem-terra e sem teto, habitantes da periferia, pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade, imigrantes e refugiados (FDE, 2024, p. 3).

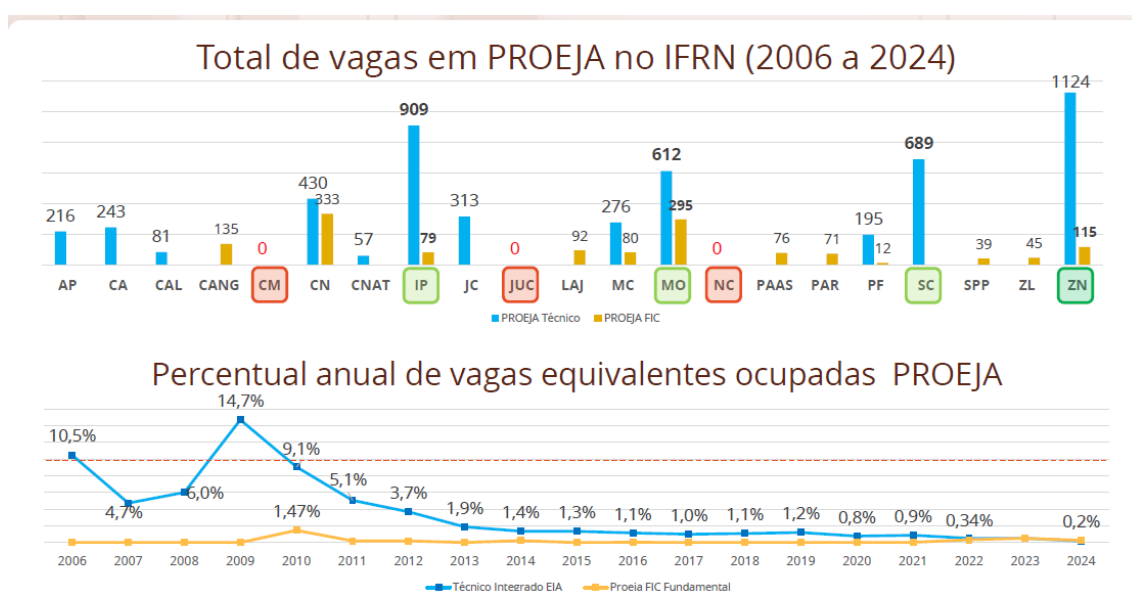
Diante do apontado, cabe-nos defender que o currículo, a formação docente e a práxis pedagógica dos Cursos Proeja têm que dialogar com esse perfil de aluno, que carrega a histórica exclusão do sistema educacional formal, mas que tem muito a dizer, que traz consigo uma “bagagem” de saberes escolares e não escolares. O Fazer educacional nesses cursos exige sensibilidade para lidar com a diversidade de experiências, bem como a capacidade de integrar os saberes da vida à aprendizagem sistematizada. Nesse sentido, como atenta Ramos (2008), a prática pedagógica exige configurar-se como um espaço de formação integral, articulando o

³⁷ Na visão freireana, educação bancária como é um modelo de ensino tradicional, autoritário e desumanizador, em que o professor deposita informações nos alunos, vistos como recipientes vazios, passivos e sem voz no processo educativo: "Na visão bancária da educação, o saber é uma doação de quem se julga sábio para quem se considera nada sabe" (Freire, 1987, p. 67).

trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia à vida cotidiana dos educandos.

Segundo o FDE (2024), dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios revelam que o nível de instrução dos brasileiros ainda é uma problemática a ser enfrentada, com 68 milhões (46,80%) das pessoas com 18 anos ou mais de idade não tendo concluído a etapa educacional do ensino médio. Na contramão desse cenário, o mesmo Fórum de Dirigentes indicou, a partir de dados do Inep (2024), que o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 32,4% entre 2013 e 2023 e na rede federal, conforme a Plataforma Nilo Peçanha, a oferta de EJA-EPT (PROEJA) oscilou de 2,38%, em 2018, para 2,22%, em 2023, mantendo-se distante da meta de 10% definida pelo Decreto n. 5.840/2006.

Figura 3 – Total de vagas em PROEJA no IFRN (2006 a 2024)



Fonte: IFRN (2025).

Nos dados estatísticos apresentados pelas comissões de revisão das ofertas PROEJA no IFRN (2025) podemos alcançar que o Campus Natal-Zona Norte foi o que mais ofertou vagas Proeja EMI no período pesquisado, com um total de 1124 vagas abertas. Vale salientar que desde o ano de 2012, o único curso Proeja EMI ofertado no Campus é em Comércio.

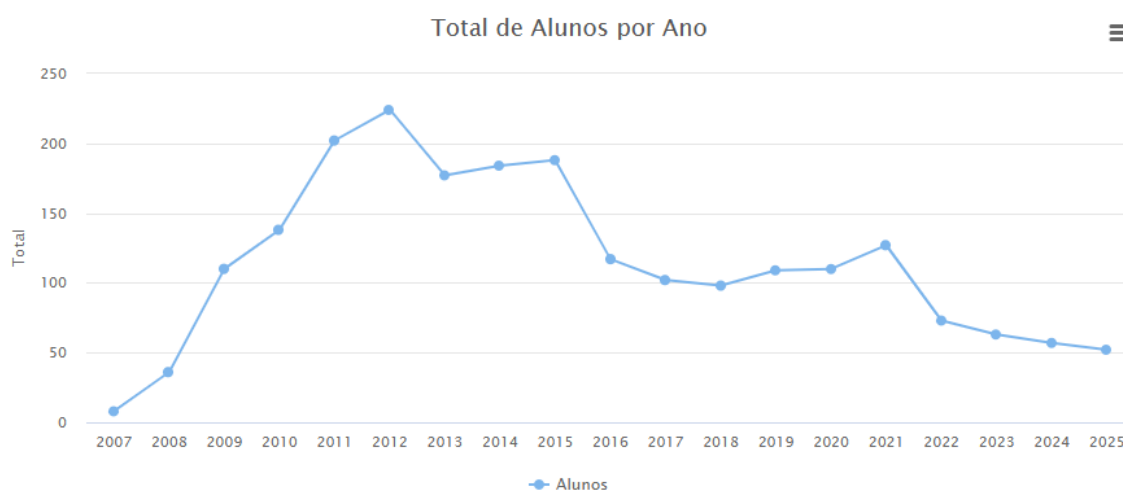
Percebemos e nos preocupamos no segundo elemento gráfico com a queda, ao longo do período em questão, do percentual de vagas efetivamente ocupadas no Proeja EMI do IFRN, que alcançou seu ápice em 2009, provavelmente ocasionado pela abertura de novos cursos em *campi* da terceira fase de expansão, e desde então vêm em declínio, alcançando o menor percentual da série histórica no ano de 2024.

As estatísticas mais recentes em relação a oferta e a ocupação de vagas do Proeja EMI no IFRN nos inquietam, principalmente, por conhecer a realidade do Estado do RN em relação

ao quantitativo de alunos maiores de 18 anos que não concluíram a etapa básica do ensino médio e que poderiam ver nos cursos Proeja EMI da Instituição uma oportunidade dessa conclusão, aliada a uma formação profissional de qualidade.

Em relação ao Curso Proeja EMI em Comércio mais especificamente, podemos observar na Figura 4 que a evolução do número de vagas ocupadas desde 2007, ano de fundação do Campus, até o ano letivo de 2025 (atual).

Figura 4 – Número de alunos matriculados no PROEJA EMI em Comércio



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do Suap (2025).

Observamos uma curva ascendente desde 2007 até o ápice de alunos matriculados no Curso em 2012, com 224 alunos. Desde então, o número de discentes matriculados passou por momentos de queda e ascensão até chegar ao quantitativo mínimo, 52, no período letivo atual.

Esses dados nos fazem pensar sobre os “motivos” que levaram a essa queda no número de alunos do Proeja EMI em Comércio do Campus Natal-Zona Norte, visto que conhecemos a realidade de escolas na mesma região administrativa da capital potiguar, com salas lotadas de alunos EJA e, por vezes, localizadas a poucos metros de distância do nosso Campus, locus de pesquisa. Será que os alunos não se sentem contemplados pelos tempos/espacos do Curso? Será que conhecem a oferta? Será a organização curricular que não é atrativa? Essas e outras questões podem ficar para pesquisas futuras nossas e de outros investigadores da área. No momento, vamos nos ater a buscar “desvendar” um possível arcabouço de saberes docentes presentes na formação e práxis pedagógica dos professores do Proeja EMI em Comércio, que poderá contribuir com esse contexto mais geral.

Na próxima seção nos debruçamos sobre a formação de professores para a EPT e mais especificamente para o Proeja EMI.

3 HISTORICIDADE E ATUALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT E PARA A EJA NO BRASIL: DOS CONTORNOS IMPRESSOS PELA EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA AO VISLUMBRE DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Nesta seção trataremos sobre a formação docente dos professores do Proeja, trazendo à discussão aspectos da historicidade e atualidade das políticas públicas voltadas a essa formação, a partir da análise de documentos oficiais e de publicações acerca da temática.

Conforme citado por Abbagnato (2007, p. 470), no sentido filosófico e pedagógico, formação “indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”. Assim, formação indica processo e, desta maneira, sentido de inacabamento, remetendo ao sentido de educação e cultura.

A educação, ao longo da história, vem cumprindo, dentre outros, o papel de difusão e consolidação de conhecimentos produzidos pela humanidade, considerados essenciais para a sociedade na qual se insere e, nesse contexto, “[...] a estrutura social compõe uma das mais importantes determinações que incidem sobre a educação e, dialeticamente, a educação cumpre a função de formar a humanidade, marcando sua possibilidade de intervenção no projeto de sociedade” (Lima, 2021, p. 89). Observamos, dessa realidade, que uma prática educacional comprometida com a conservação da cultura, conhecimentos e valores do já existente ganha “ares de neutralidade” em relação ao concreto, sem levar em consideração que não existe uma só cultura, um só saber, e que, com essa pretensa neutralidade, contribuímos com o imperativo da cultura e dos saberes hegemônicos e com a manutenção da conjuntura sociocultural-educacional hegemônica (Lima, 2021; Silva, 2021).

Neste trabalho, assim como em nossa atuação pedagógica junto aos estudantes do Proeja EMI do IFZN, afirmamos a urgência de uma educação que vá além da reprodução de saberes hegemônicos — uma educação de caráter revolucionário, comprometida com a emancipação crítica e socioeconômica dos sujeitos históricos que dela participam. Ao recusarmos a alegada neutralidade da prática educativa, assumimos uma postura ética e política que se ancora na perspectiva marxista, entendida aqui como práxis, isto é, como ação transformadora orientada por uma consciência crítica da realidade. Nesse horizonte, concebemos a formação docente não apenas como um requisito técnico ou legal, mas como um processo de construção de uma educação libertadora, que pode contribuir no caminho da emancipação do ser humano.

Estabelecer as bases de uma formação docente comprometida com a práxis emancipatória não é tarefa simples, visto que esse processo está vinculado a visões de mundo

e interesses de classes, muitas vezes opostos. Sobre essas bases, afirma Lagar (2021):

A formação de professores ocupa espaço de destaque nas políticas públicas educacionais, pois suas proposições refletirão diretamente na qualidade da educação ofertada. Inicialmente é preciso destacar que não há propostas de educação isentas de pressupostos filosóficos, mas carregadas de finalidades educativas que resultam da correlação de forças de grupos e organizações sociais que disputam poder; não são neutras, mas ideologicamente comprometidas. É imperioso considerar, portanto, que na formação docente há um campo de disputa ideológico (Lagar, 2021, p. 49).

Dessa maneira, é preciso considerar sempre a quem a formação de professores serve: à manutenção do *status quo*? à práxis revolucionária? Quais as contradições presentes nas propostas dessa formação? e, à medida que essas concepções e contradições se desvelam e com base nas condições concretas, buscar alternativas de construção de formação docente que se ponham à serviço de uma educação comprometida com a emancipação do alunado (Kuenzer, 2011).

Particularmente no contexto da EJA-EPT, essa concepção ganha contornos ainda mais complexos e desafiadores. Reconhecemos que a formação do educador, embora tenha início formal em instituições de ensino superior, não se conclui nelas. Ao contrário, ela se reconfigura e se aprofunda nas práticas cotidianas, nas contradições vividas no chão da escola, e nas múltiplas determinações sociais que atravessam a profissão docente. Em uma sociedade estruturalmente marcada por antagonismos de classe, interesses divergentes e projetos de mundo em disputa, a formação do professor não pode ser compreendida fora das relações sociais capitalistas que a constituem e a tensionam. Assim, torna-se necessário pensar a formação docente como uma prática social e histórica, que exige não apenas competências técnicas, mas sobretudo consciência crítica e compromisso ético com a transformação da realidade educacional e social

Ao refletir sobre os caminhos da formação docente, nos amparamos em Roldão (2017), que distingue duas perspectivas fundamentais: uma abordagem reducionista, voltada à capacitação técnica e imediata para o exercício da docência, e outra, mais ampla, que concebe a formação como um processo contínuo, contextualizado e gerido pelo próprio sujeito ao longo de sua trajetória profissional. Esta última perspectiva entende a formação inicial apenas como uma etapa introdutória dentro de um percurso mais amplo e dinâmico e nos leva a pensar a formação de professores como um processo permanente, que ultrapassa os marcos institucionais dos cursos superiores e se estende à totalidade da experiência docente.

Sendo a formação, em sua concepção, não neutra, “[...]torna-se imprescindível analisá-

la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade” (Cunha, 2013, p. 612). Dessa maneira, assumimos a formação de professores extrapolando a dimensão meramente técnica e os tempos e espaços determinados, a entendendo em sentido amplo como um *continuum* que se inicia na educação familiar e no ciclo cultural, avançando na trajetória formal acadêmica e perdurando no ciclo profissional de cada docente (Cunha, 2013).

Dessa maneira, ao considerar a formação do professor da EJA-EPT, estamos nos referindo, a partir deste ponto do texto, a um processo contínuo e contextualizado, dividido por concepções de mundo e interesses e que ocorre de forma inicial, continuada e permanente, durante o processo de profissionalização e de atuação profissional do professor.

Cunha (2013) registra que, tendo em vista uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo a formação inicial e a continuada como os dois espaços preferenciais de desenvolvimento profissional formal dos professores. Sobre a diferenciação entre formação inicial e formação continuada, a autora sinaliza:

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais (Cunha, 2013, p. 612).

À vista disso, é possível compreender a formação inicial docente como aquela realizada nos cursos superiores de licenciatura em áreas específicas, promovidos pelas universidades, faculdades, institutos federais etc. e que propiciam o contato inicial do futuro docente com um conjunto de conhecimentos e técnicas para o fazer do magistério, além de conceder a “licença” para o exercício profissional.

Já a formação continuada refere-se às ações formativas realizadas após a formação inicial, objetivando aprofundamento em áreas específicas, além da complementação formativa em áreas ou temáticas não abordadas durante a licenciatura. Consideramos como formação continuada os cursos de pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, os cursos de qualificação, complementação e/ou capacitação. Nessa modalidade de formação, a iniciativa pode ser do próprio professor ou da instituição na qual atua, sendo os sistemas de ensino aos quais o docente

pertence como profissional os principais mobilizadores das ações.

Para além da relação indissociável entre a dimensão profissional e pessoal do professor, consideramos, também, inseparáveis o sujeito docente e o seu contexto de trabalho, ou seja, o professor e a escola. Entendemos que “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (Cunha, 2013, p. 612). Desta feita, faz-se necessário compreender o professor como sujeito coletivo, que se forma e contribui para a formação transformadora, também, de forma coletiva, por meio da partilha, de momentos de reflexão crítica sobre o fazer docente com os pares.

Estabelecidas as definições iniciais do nosso entendimento e defesa sobre a formação de professores, passaremos a discuti-la no Brasil sob a perspectiva de uma contextualização histórico-epistemológica, trazendo marcos temporais e marcas epistemológicas das políticas de formação de professores ao longo do tempo em nosso País.

3.1 AS MARCAS DA EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EPT E DA EJA

Para Saviani (2009), a necessidade de uma formação de professores já havia sido preconizada por Comenius, desde o século XVII, tendo a França abrigado o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação docente, no mesmo século. Porém, “[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular” (Saviani, 2009, p. 143), derivando daí o processo de criação das primeiras Escolas Normais³⁸ como instituições promotoras da instrução dos professores.

No Brasil, a questão do preparo do professor emergiu de forma explícita no início do século XIX, após a Independência, e de forma descontínua. Até aquele momento, o que prevalecia era o princípio do aprender fazendo. A preocupação com a formação dos professores aparece, pela primeira vez, na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827 (Saviani, 2009). A

³⁸ A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.

partir de então, podemos distinguir, observando a questão pedagógico-epistêmica e o contexto social, marcos na história da formação de professores em nosso país. Tratamos desses “momentos”³⁹, na sequência, tentando trazer, também, as discussões sobre formação de professores para a EPT e a EJA, em paralelo.

O Ato Adicional de 1834⁴⁰ descentralizou o poder e a responsabilidade sobre a instrução primária no país para as províncias, que passaram a adotar, para a formação de professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus, principalmente na França: a criação das Escolas Normais para a preparação ao magistério⁴¹. Essas escolas preconizavam a formação de professores para as escolas primárias e deveriam amparar-se em diretrizes pedagógico-didáticas específicas para esse fim, porém, contrariando essa expectativa, seus currículos eram constituídos pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, com ênfase no domínio dos conteúdos que lhes cabiam transmitir às crianças e desconsideração ao preparo didático pedagógico. Sob a responsabilidade das províncias, essas Escolas tiveram existências intermitentes, sendo abertas e fechadas de tempos em tempos (Saviani, 2009).

Para Saviani, “a via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações” (Saviani, 2009, p. 144). Essas controvérsias se balizavam nos argumentos daqueles que consideravam as Escolas Normais muito onerosas, insignificantes com relação ao quantitativo de formandos e ineficientes do ponto de vista qualitativo, sendo, dessa maneira, imperioso a reforma de seu plano de estudo (Saviani, 2009).

A partir de 1890, a reforma da instrução pública do estado de São Paulo fixou o padrão de organização das Escolas Normais, tendo dois vetores principais de mudanças: “[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal” (Saviani, 2009, p. 145). Esse padrão de Escola Normal saiu da capital paulista para o interior do estado, expandiu-se e firmou-se por todo o país. Contudo, após a primeira década da República

³⁹ Embasamo-nos, inicialmente, em Saviani (2009) para demarcação dos períodos na história da formação de professores no Brasil. Porém, não ficamos “presos” à divisão proposta pelo autor, como também não findamos nossa discussão no período de 1996 a 2006, último abordado na obra.

⁴⁰ O Ato Adicional de 1834 foi uma medida legislativa tomada durante a Regência Trina Permanente e alterou a Constituição de 1824. Foi uma tentativa de conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central.

⁴¹ A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890 (Saviani, 2009, p. 144).

(término do século XIX), observou-se um declínio no impulso reformador e a expansão do “novo” padrão da escola não se traduziu em grandes avanços no viés de formação e a marcada força do padrão dominante anterior continuou sendo a espinha dorsal, ou seja, a centralização do currículo na preocupação no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (Saviani, 2009).

No final da década de 1920, as Escolas Normais, inspiradas no ideário do escolanovismo⁴², já haviam ampliado a duração e o nível de seus estudos, alargando a formação profissional, com a introdução de disciplinas e a atenção dada às escolas de aplicação anexas.

Quanto aos princípios epistemológicos/pedagógicos que fundamentavam as Escolas Normais daquela década, Tanuri (2000) aponta que se tratava principalmente de uma psicologia experimental, ocupada com a aferição da inteligência e das aptidões e da sua utilidade como indicador para a aprendizagem. A autora destaca:

Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são palavras-chave da época. A literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intraescolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada (Tanuri, 2000, p. 72).

Observamos que esse balizamento estritamente técnico das questões educacionais, isolando-as dos contextos históricos sociais e concedendo-lhes um caráter “neutro” nos procedimentos didáticos, fez carreira na educação brasileira desde então, conferindo uma visão, em certo grau, ingênua e tecnicista da educação. Nesse contexto, são criados os institutos de educação, que, para a formação de professores, foram concebidos como espaços de ensino e pesquisa (Tanuri, 2000; Saviani, 2009).

Como já citamos, a educação brasileira foi marcada pela dualidade estrutural: escola acadêmica para os filhos das elites e escola profissionalizante para os filhos das classes trabalhadoras. Nesse sentido, Otranto (2022) aponta:

A sociedade brasileira, no início do século XIX, mantinha um sistema de ensino predominantemente da escola da burguesia para atender à própria burguesia. Um cenário que mudaria para o século XX, quando o acesso à escola foi ampliado para a classe de trabalhadores. Entretanto, o processo de

⁴² O escolanovismo foi um movimento pedagógico internacional que surgiu no final do século XIX e ganhou força no início do século XX, especialmente após a Primeira Guerra Mundial. Ele propôs uma ruptura com a educação tradicional, criticando o ensino centrado no professor e na memorização, e defendendo uma educação ativa, centrada no aluno e em suas experiências. No Brasil, o escolanovismo teve grande influência a partir da década de 1920, especialmente no contexto das reformas educacionais da Era Vargas. Porém, para Saviani (2008), a Escola Nova propunha uma pedagogia ativa, centrada no aluno, mas manteve a estrutura social excludente e, por isso, sua proposta era funcional para o liberalismo burguês.

escolarização dos mais pobres não simbolizava a inclusão, mas a caracterização de uma resposta às demandas do processo de industrialização. Para atender ao capital, foram criadas duas escolas: uma para formar a mão de obra qualificada, limitada ao nível de educação primária-profissionalizante; e outra, propedêutica, para as etapas posteriores direcionada às classes mais abastadas da sociedade (Otranto, 2022, p. 50).

Essa separação resultou por muito tempo em uma disparidade na formação dos cidadãos, em que uns eram preparados para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual e, nessa conjuntura, compreendemos que se foram constituindo também perfis diferenciados para o professor que seria responsável pela formação de cunho acadêmico-científico, dos abastados socialmente e do professor de cursos profissionalizantes. Nesse sentido, ao professor da educação profissional não se exigia o saber ensinar, bastava o saber-fazer prático de um ofício, ficando os atributos didático-pedagógicos relegados ao segundo plano; a ênfase estava nos conhecimentos e experiências do ofício que deveria ser ensinado.

A esse respeito Peterossi (1994, p. 69) salienta que, se voltarmos a atenção para a formação de professores para essa modalidade, nos deparamos “[...] muito mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores”. Essa precariedade com relação à formação docente para a EPT acontece desde a regularização da modalidade de ensino em nível nacional, por meio do Decreto Lei n. 7.566, de 1909. O quadro de professores era constituído por profissionais liberais que detinham conhecimento técnico sobre uma determinada área profissional, ou seja, dominavam um ofício, e isso, na época, já os qualificavam a serem professores.

Como já mencionado na seção anterior, a Educação Profissional e Tecnológica, como sistema educacional público com jurisdição própria, é marcada pela criação das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Os professores que atuavam nessas escolas eram profissionais dos quadros do ensino primário, em geral oriundos das escolas normais, e profissionais com reconhecidos saberes práticos, sem qualquer formação pedagógica, que atuavam na parte prática da aprendizagem do ofício.

Nesse contexto e visando a reorganização das EAA, foi criada, em 1917, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no Rio de Janeiro, com o intuito de formar professores para a modalidade. A escola contava com dois cursos: o técnico profissional, voltado para o público masculino; o de trabalhos manuais, predominantemente masculino; e recebia alunos de todos os estados da federação (Lucas; Medeiros Neta, 2020). As autoras afirmam que,

embora criada com o objetivo principal de formar docentes, na Escola Normal Wenceslau Braz também foi desenvolvido um intenso trabalho referente ao ensino profissional feminino. Apesar de ser uma escola mista, as oficinas de trabalho eram divididas por gênero. As seções masculinas envolviam principalmente o trabalho com metal e madeira, enquanto as seções femininas ainda eram bastante envolvidas com o trabalho doméstico como as oficinas de bordado, costura, flores, economia doméstica e cerâmica (Lucas; Medeiros Neta, 2020, p. 10).

Lucas e Medeiros Neta (2020) pontuam que o número de alunas matriculadas na Escola sempre foi maior que o de alunos, o que gerou, no ano de 1928, a necessidade de um ponto de corte para o exame de admissão para as oficinas direcionadas ao público feminino, devido à demanda e o baixo índice de reprovação das mulheres na prova. Porém, o interesse do público feminino era predominantemente nas áreas de datilografia, moda e economia doméstica, enquanto as Escolas de Aprendizes Artífices necessitavam mais de mestres para a área de trabalhos com madeira, metal e eletricidade, o que dificultou o alcance do objetivo principal da escola, que era formar professores para as EAA⁴³.

Com relação ao modelo de formação profissional docente adotado na escola Wenceslau Braz, apesar da percepção de que os professores não poderiam ser apenas indivíduos com conhecimento prático na área que se propunha ensinar, podemos perceber que não se distanciava daquele adotado nas próprias EAA, ou seja, com a presença dos mesmos valores e mecanismos de controle que congregavam elementos da constituição de um cidadão em conformidade e útil à família e à pátria, em outras palavras, um trabalhador ideal ao sistema capitalista vigente (Lucas; Medeiros Neta, 2020).

Relativamente ao cumprimento do seu objetivo principal,

fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores mestres e contramestres para escolas profissionais (Machado, 2008, p. 12).

Criada como uma iniciativa governamental para a formação docente para a EPT, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz não obteve o sucesso esperado, pois, além da falta de interesse de alunos para a futura profissão de professor de escolas de EP, ainda houve

⁴³ “Os primeiros diplomas de professor de trabalhos manuais foram distribuídos no dia trinta de novembro de 1924, aos primeiros dezessete alunos que concluíram o curso na escola. [...] Essa turma foi apadrinhada pelo patrono, que também deu nome à escola, Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes, nono presidente da República do Brasil” (Lucas; Medeiros Neta, 2020, p. 20).

uma grande evasão dos inicialmente interessados. Dessa forma, a referida instituição não cumpriu com o seu objetivo principal, que era habilitar professores para o magistério na EPT.

Somente em 1942, o Decreto-Lei n. 4.073, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, em seu artigo 54, voltou a prever a formação específica para a docência em Educação Profissional. No ano de 1946, período pós-guerra, diante da situação difícil de “recrutamento” de professores para o ensino técnico e do despreparo dos candidatos a ministrar aulas, o acordo CBAI⁴⁴ representou uma luz no fim do túnel (Oliveira; Leszczynski, 2009).

Essa Comissão se propunha a desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino técnico do Brasil e dos Estados Unidos. Nesta relação estavam implícitos cursos de treinamento aos professores, técnicos e administradores, e constava ainda com a aquisição de equipamentos e recursos didáticos (Oliveira; Leszczynski, 2009). Como uma das repercussões dessa relação bilateral, destacamos que, no Rio de Janeiro, no ano de 1947, teve início o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial, orientado pela Lei Orgânica do Ensino Industrial e subsidiado pela CBAI (Machado, 2008).

Com relação à pedagogia e ideologia imbricadas na formação em parceria com a CBAI, Falcão e Cunha (2009) registram:

O trinômio “educação e trabalho” e “educação e democracia”, “educação e missão religiosa” eram articulados num amálgama entre as vertentes ideológicas puritanas, que os norte-americanos traziam, com as ideias católicas mais tradicionais presentes no campo educacional brasileiro. Assim é que o processo educacional era frequentemente associado a passagens evangélicas. A evocação dos “valores cristãos” servia de comprovação do papel especial do professor na sociedade, no qual a dimensão do trabalhador ficava obscurecida pela dedicação desse “homem do povo e para o povo, sem distinção de classes ou prerrogativas”. Por ocasião do 1º de maio, os editoriais eram prolíficos em juízos sobre a solidariedade social implícita nas relações entre os trabalhadores, as empresas e a nação. A escola – a industrial, especialmente – teria um papel estratégico na conciliação desses interesses, “sem detrimento de nenhuma das partes” (Falcão; Cunha, 2009, p. 166).

Ademais, os autores ainda realçam que, em contraste com a celebração do recente industrialismo nacional, a figura do professor era contemplada segundo a imagem tradicional do vocacionado, abnegado e missionário. Porém, antes de tudo, era demonstrado um cuidado

⁴⁴ A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) foi um programa de cooperação técnica firmado entre Brasil e Estados Unidos (1946-1962) para desenvolver o ensino industrial técnico profissionalizante no Brasil, traduzindo livros, formando professores e implantando métodos como o *Training Within Industry* (TWI). A vigência do acordo, que num primeiro momento se esgotaria em julho de 1948, foi prorrogada por diversas vezes até 1963.

com a formação de professores com a preocupação central da preparação de docentes sem improvisações.

A CBAI foi protagonista na constituição da rede federal de ensino industrial, notadamente na formação dos docentes que já estavam em atuação, conforme os padrões educacionais do escolanovismo, onde

[...] a base fundamental de organização da coletividade deve ser a democracia liberal. Para os escolanovistas, a educação seria a possibilidade de adaptar os indivíduos ao meio, de modo que o respeito às suas diferenças os incorporasse, cada qual à sua maneira, à constituição do todo [...] (Bordignon, 2022, p. 06-07).

Sem dúvida, essa era uma forma de legitimar os interesses do capital e das classes sociais mais abastadas na condição de hegemonia, sem que a classe trabalhadora pudesse enxergar e reagir.

Para os educadores da Escola Nova, a pedagogia tradicional prestava um desserviço à formação humana, já que seus conteúdos estavam “deslocados” da vida prática cotidiana do indivíduo. Para objetar esse modelo, os professores da educação industrial deveriam, então, estar preparados para reproduzir no ambiente de aprendizado o cotidiano de um trabalhador na indústria, sem com isso, se preocupar com as relações sociais e a serviço dos fitos liberais do modo de produção capitalista, salvaguardando a hegemonia das elites (Bordignon, 2022).

A partir de 1960, o magistério da EPT passou a ser regulamentado pelo MEC e suas normas a serem estabelecidas em portarias ministeriais, e, em 1961, foi aprovada a primeira delas, a Portaria n. 141, que estabeleceu as regras específicas sobre o registro de professores do ensino industrial (Machado, 2008). A CBAI foi extinta em 1962, por iniciativa do governo brasileiro, que transferiu suas atribuições para outro órgão do MEC.

Ainda no ano de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 (LDB/61), na qual era determinado que os professores do ensino médio seriam formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e os professores do ensino técnico em Cursos especiais de Educação Técnica. Desta feita, “a ideia de tratamento diferenciado e de curso especial foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB” (Machado, 2008, p. 70), o que reiterou a dualidade da educação brasileira na formação de professores.

Destacamos também que, apesar da indicação dos sítios de formação docente, a própria LDB/61 era tolerante quanto ao exercício da docência, permitindo candidatos não habilitados por meio de exames de suficiência, no caso da educação propedêutica, e de técnicos e graduados, no caso da EPT.

A regulamentação da questão da formação de professores para a EPT, prevista na LDB de 1961, veio por meio do parecer CFE n. 12/1967 e da Portaria Ministerial n. 111/1968. No parecer, houve o esclarecimento que os Cursos Especiais de Educação Técnica tinham como foco a formação de professores de disciplinas específicas. A portaria ministerial veio no sentido de complementar, explicando que esses cursos se destinavam tanto para os portadores de diplomas de curso superior quanto para os de nível médio, além de determinar, também, que os cursos especiais tivessem, no mínimo, 720 horas/aulas, e, no caso de formação de instrutor, 200 horas-aulas (Machado, 2008).⁴⁵

Ainda no ano de 1968, foi instituída a Reforma Universitária pela Lei n. 5.540/68, determinando que a formação de professores para o segundo grau deveria se dar somente em cursos de nível superior, sem fazer distinção entre disciplinas de formação geral ou técnicas. Porém, essa exigência foi flexibilizada no ano seguinte pelo Decreto-Lei n. 464/69, que instituiu normas complementares à referida Lei e estabeleceu que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência, realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. A norma, contudo, delimitou um prazo de 5 anos para que os professores, que estavam em exercício na data da publicação da Lei n. 5.540, regularizassem a sua situação de formação no ensino superior (Machado, 2008).

Em 1969, o MEC criou o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), órgão que ficou responsável pela formulação de iniciativas e ações com o objetivo de suprir a carência de professores no País. Essa suposta escassez de docentes para a EPT orientou o MEC a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial e, no ano de 1970, um plano integrado de formação de professores de disciplinas específicas de Ensino Médio Técnico foi proposto por meio da Portaria n. 432. A partir de então, os cursos de caráter emergencial foram desenhados e receberam as denominações de Esquema I e Esquema II. O primeiro destinado à complementação pedagógica para portadores de diploma de nível superior.

⁴⁵ Devemos lembrar que em 1964, como discutido na seção 2, o Brasil mergulha em um período sombrio sob a égide da ditadura militar. De acordo com Saviani (2009), o golpe militar demandou mudanças na educação, que “[...] foram efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau” (Saviani, 2009, p. 147). Dessa feita, desapareceram as Escolas Normais, que foram substituídas pela habilitação específica em “2o grau para exercício do magistério de 1o grau (HEM)” (Saviani, 2009, p. 147). Assim, a formação de professores para o que conhecíamos como ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a outras, caracterizando um quadro de precariedade da formação docente.

O segundo para aqueles que possuíam diploma em nível técnico. O Esquema I incluía apenas disciplinas de cunho pedagógico e o Esquema II, além das disciplinas de cunho pedagógico, incluía disciplinas de conteúdo técnico específico (Machado, 2008).

O Conselho Federal de Educação (CFE) instituiu no ano de 1977 uma licenciatura plena objetivando a formação docente para o segundo grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições ofertantes dos Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas em um prazo máximo de três anos, consentindo, porém, que o Esquema I permanecesse em regiões onde a falta de recursos humanos não permitiu a implementação da licenciatura. Na prática, pouco foi feito com relação à generalização da implantação desse curso e os Esquemas I e II continuaram em vigor, pois o CFE continuou emitindo pareceres sobre registros de professores oriundos desses esquemas. Desta maneira, em 1982, o parecer que exigia a formação em licenciatura plena para professores do segundo grau foi relaxado, tornando essa formação opcional, o que nos revela a pouca importância dada à questão da formação de professores no contexto da Educação Profissional (Machado, 2008).

Pouco tempo após essa liberação, ocorreu a extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC. Suas responsabilidades transferiram-se para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do mesmo Ministério, que instituiu um Grupo de Trabalho para discutir e elaborar propostas de cursos regulares de licenciatura plena específicas do ensino técnico industrial de segundo grau e uma proposta foi encaminhada ao CFE, em 1989 e, em 1991, o Conselho sugeriu um reexame da legislação pertinente; maior flexibilidade e melhor compatibilidade entre os textos legais que tratam do assunto. Porém, a discussão mais geral sobre a nova LBD ocupou os debates a respeito da educação na época, sobrando pouco ou nenhum espaço para discussões sobre o assunto.

O final da década de 1970 e início da década de 1980 trazem consigo novos “ares” com relação às discussões sobre a educação de uma forma geral e, especialmente, sobre a formação docente, como pontua Freitas (2002), ao ressaltar que

os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de

poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (Freitas, 2002, p. 139).

É condizente ressaltar que, desde o contexto da redemocratização do país até meados da década de 1980, a luta dos educadores trouxe contribuições importantes para a educação e a forma de enxergar o trabalho pedagógico, colocando em evidência “as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza” (Freitas, 2002, p. 138-139). Assumem protagonismo, nessa época, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, trazendo pautas com relação à formação docente que buscavam redirecionar as discussões no âmbito oficial que vislumbrava a temática sob a concepção tecnicista, que imperava no pensamento oficial. Essa luta também disse respeito à concepção de uma base comum nacional como referencial na garantia de igualdade de condições de formação em contraposição à concepção de igualdade de oportunidades, amplamente defendida pelo capital pós-moderno (Freitas, 2002).

Nesse cenário, houve a expectativa de que, com o fim do regime ditatorial, a questão da formação docente no país seria mais bem conduzida, porém, a despeito das lutas pela fundamentação da LDB 9.394/96 nos pressupostos da escola básica e unitária por parte dos educadores e pesquisadores progressistas. Em linhas gerais, a Lei sancionada, que foi apoiada na proposta apresentada pelo então Senador Darcy Ribeiro, não correspondeu a essa perspectiva.

A formação de professores na Lei n. 9.394/1996 é expressa, inicialmente, no art. 62, como segue:

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, [...] (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

A LDB n. 9.394/96 expressou o processo de flexibilização curricular na formação docente, comprometendo-a estreitamente com o processo de reestruturação produtiva em curso no país, especialmente, a partir dos anos de 1990. Com isso, foram introduzidas alternativas às licenciaturas – os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores, o que denuncia uma política de formação de professores com tendência a oferecer diferentes

oportunidades de formação, a depender das condições de classe e da trajetória anterior do estudante na educação básica (Freitas, 2002).

Para Freitas (2002), a década de 1980 representou para a educação o marco da reação ao pensamento tecnicista das duas décadas anteriores, porém, contraditoriamente, a década de 1990 é marcada pela centralidade no conteúdo da escola, sendo perdidas dimensões importantes presentes nos debates da década de 1980, que, naquele momento de abertura política e redemocratização do país, resgataram o professor como sujeitos históricos e possuidores de suas próprias práticas. Para a autora, nos anos 90, a educação torna-se “alvo fácil” do aprofundamento das políticas neoliberais que buscavam responder à crise do capitalismo iniciada ainda na década de 1970. A educação e, particularmente, a formação docente, ganham importância estratégica no desenvolvimento e implementação das políticas neoliberais.

Nesse contexto, a concepção tecnicista de educação retorna com nova roupagem e vigor, com a centralidade das reflexões sobre o trabalho docente voltada para as questões da eficiência e para os conteúdos de aprendizagem (habilidades e competências). Dessa maneira, entendemos, assim como Freitas (2002), no que concerne à formação de professores, que a década de 1990 é a expressão do recuo da discussão política, se tomarmos como base a década anterior.

A LDB sancionada em 1996 não trouxe explicitações sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. A regulamentação da Lei foi feita por meio do Decreto n. 2.208/97, que também não mostrou zelo com a questão, trazendo, em alguns pontos, um retrocesso com relação a dispositivos anteriores sobre formação docente para a EPT. Sobre essa questão, Machado (2008) afirma:

O Decreto n. 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Prevvia que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas (Machado, 2008 p. 13).

Nestas circunstâncias, a formação docente para a EPT, modalidade que foi apartada da educação básica, sofreu um enfraquecimento importante. Atendendo tão somente às necessidades do mercado de trabalho, ou do capital, as disciplinas do Ensino Técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, conforme a experiência, simplificando-se a docência e a sua formação, e valorizando-se, “[...]a dimensão

da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente” (Machado, 2013, p. 360). Esse viés, sempre predominante na formação de professores para a EPT, gerou um entendimento de que a experiência de viés prático é superior e suficiente para ser professor dessa área da educação.

Ainda no ano de 1997, usando o argumento recorrente da falta de professores, a Resolução n. 2/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental e Médio, incluindo a formação de professores para a EPT, concedendo certificados equivalentes às licenciaturas plenas em cursos de formação com no mínimo 540h, com 300 horas no mínimo para a prática profissional e com a possibilidade de parte da formação teórica ocorrer na modalidade a distância. Tais cursos eram destinados a diplomados em nível superior e deveriam se relacionar à habilitação pretendida, com ênfase na metodologia de ensino própria da área. Podemos perceber, com isso, a nítida tendência de desvalorização da formação teórica e um abandono da discussão sobre uma licenciatura plena para a EPT, visto que o referido Programa conferiria certificado equivalente à licenciatura plena.

Sobre esse argumento, a ANFOPE reage duramente, alegando que é inadmissível e equivocado tomar as consequências do problema – falta de professores – como se fossem sua raiz e, com isso, propagar o fim das licenciaturas ou seu aligeiramento como expediente para resolver a carência de professores em áreas “críticas do ensino”, como a EPT. Segundo a associação, a base do problema repousava nas péssimas condições de trabalho e salários e na inexistência de um plano de carreira para a profissão docente. A entidade defendeu como parte das soluções para essa escassez de professores a universidade como espaço privilegiado de formação inicial e, também, que fossem tratados simultaneamente as condições de trabalho e salariais e a formação continuada desses profissionais (ANFOPE, 1997).

No que se refere especificamente à formação docente para a EPT, o CNE emitiu pareceres que respondiam questões relativas aos programas especiais de formação pedagógica de docentes. Um deles, o Parecer CNE/CEB n. 37/2002, elaborado para responder a uma consulta formulada pelo Departamento Nacional de Aprendizagem Industrial sobre a formação e o exercício das atividades de docentes para a educação profissional de nível médio, considerou que,

a rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB

oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, que, em linhas gerais destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional (Brasil, 2002, p. 1).

Ainda nas considerações iniciais, o documento pontua que existem dificuldades praticamente intransponíveis com relação à organização de uma licenciatura específica para a educação profissional por dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes; e a demanda das instituições educacionais de ensino técnico, em geral, não comportariam o esforço e o investimento público e privado necessários à implantação desse curso superior. O mesmo parecer ainda enumera todas as possibilidades possíveis de formação dos professores da EPT; quais sejam: Formação em curso técnico acrescido de graduação em pedagogia; Formação em curso técnico acrescido de licenciatura; Bacharelado fora da área de atuação acrescido de pós-graduação na área de atuação e programa especial de formação pedagógica; Bacharelado acrescido de pós-graduação na área pedagógica; Licenciatura acrescida de cursos e estágios relacionados à área de docência e experiência profissional em empresa.

No ano de 2003, foi realizado o Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, onde a questão da formação de professores para a EPT foi abordada. No ano seguinte a problemática voltou a ser discutida nos seminários regionais, que trataram de uma proposta de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. Subsequentemente, em julho de 2005, parte dos integrantes desses seminários produziu um documento preliminar intitulado “Política de Formação de Docentes para a EPT”, que foi consolidado pelo Grupo de Trabalho (GT) de formação docente para EPT, com vistas a subsidiar a construção da política de formação dos professores da modalidade.

No ano de 2006, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 5/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação para a Educação Básica. Nele está previsto que:

Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e da educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimentos, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes (Brasil, 2006, p. 3).

No mesmo ano, foi instituído o GT – Formação de Professores para a EPT – pela

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, com o intuito de diagnosticar e propor alternativas para o enfrentamento da problemática da formação dos professores de disciplinas profissionalizantes. Ainda em 2006, ocorreu o Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, no qual a professora Acácia Kuenzer (2008) defendeu a urgência da criação de uma licenciatura para professores de disciplinas do ensino profissionalizante dada a insuficiência de profissionais com essa habilitação para fazer frente à necessidade de expansão da EPT no país.

Já no ano de 2008, a Lei n. 11.741 altera a LDB e localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II da Educação Básica, evidenciando que essa oferta educacional é integrante deste nível de ensino, definindo, desta maneira, que, para a formação do professor que atua no nível técnico, a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível, ou seja, curso de nível superior em licenciatura plena, acrescida de prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (Brasil, 1996). Todavia, ao mesmo tempo em que se altera a localização da EP para a educação básica e, dessa forma, passa-se a exigir a licenciatura plena para a atuação como professor, retoma-se a discussão sobre a proposição de uma especialização para docentes atuarem no ensino técnico, em desarmonia com o que preconiza a LDB.

Lembramos que as especializações se encontram fora do escopo das graduações e que, quase sempre, não oferecem espaço para a prática de ensino e, quando oferecem, dificilmente a oferta será de trezentas horas. Cabe-nos ressaltar ainda que as certificações obtidas nos Programas Especiais de Formação Pedagógica equivalem a uma licenciatura, o que habilita ao exercício da docência, mas essa mesma prerrogativa não é válida para a especialização (Ribeiro, 2011).

Em 2009, o CNE elabora o Parecer n. 07, em resposta à consulta realizada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, sobre a habilitação de professores para a docência em EPT por meio

[...] um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade *lato sensu*, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2009, p. 6).

Na resposta, podemos observar que, claramente, o Conselho legitima a pós-graduação *lato sensu*, na modalidade especialização, como habilitação para o exercício da docência na educação profissional e tecnológica, resguardadas, é claro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores.

Em 2012, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 02, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que em seu art. 40, anuncia:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

[...]

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente (Brasil, 2012, p. 12).

O referido parecer ainda fixa o ano de 2020 para o cumprimento das excepcionalidades previstas nos incisos I e II para a formação pedagógica dos docentes já em exercício e estabelece ainda que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional, deixando ao encargo dos sistemas e das instituições de ensino a organização e viabilização de ações que se destinam à formação continuada dos docentes (Brasil, 2012).

Em junho de 2015, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 02/2015, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e, em julho de 2015, a Resolução n. 2/2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, ambos normatizam o previsto na Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que apraza em um ano da vigência do PNE o estabelecimento de uma política de formação dos profissionais da educação. Todavia, no que concerne à formação de professores para a EPT, em certa medida, vemos uma reprise das velhas indicações da implementação de cursos e programas especiais de formação e a valorização da experiência prática e certificação didático pedagógica de profissionais experientes (Silva, 2016).

Mais recentemente, para dar novos contornos à estrutura e funcionamento do Ensino Médio, o então Presidente do Brasil Michel Temer editou a Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016, alterando a LDB 9.394/1996. A MP, além de outras intervenções, introduziu “[...]o expediente do notório saber na política de provimento de professores para esse ensino, em especial, na admissão de profissionais sem formação docente para atuar na formação técnica e profissional” (Machado, 2021, p. 52). Em fevereiro de 2017, a MP 746/16 foi convertida na Lei n. 13.415/2017, confirmando o que havia de essencial na Medida Provisória, inclusive a “existência” de uma nova categoria de professores que poderiam lecionar na EPT cancelados por lei: os detentores de notório saber.

Em trecho elucidativo sobre o instrumento notório saber e sua localização anterior na legislação educacional, Machado (2021) explicita seu entendimento sobre o tema:

Por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização.

Vigente nas universidades brasileiras, a concessão do mérito do notório saber é uma providência com caráter de excepcionalidade, utilizada para reconhecer a importância, para o exercício do magistério superior, do conhecimento e erudição de pessoas sem a formação pós-graduada determinada legalmente (Machado, 2021, p. 58).

Como podemos perceber, o recurso do notório saber exigia um caráter de excepcionalidade e tinha um espaço fixado à sua aplicação: a universidade brasileira, que carecesse de profissionais pós-graduados em seus quadros de professores. Porém, a apropriação do instrumento pela Lei n. 13.415/2017 representa a concessão dada às instituições e sistemas de ensino de realizar contratações por valores menores e sem a necessidade da realização de concursos públicos de indivíduos sem a formação adequada (licenciatura) para atuar como professores (Machado, 2021).

Dando seguimento às alterações introduzidas pela Lei 13.415/17, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. O normativo tem o Capítulo XVII todo dedicado à formação docente na Educação Profissional e Tecnológica e em seu Art. 53 destaca que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE” (Brasil, 2021)

A resolução estabelece “outras formas” como alternativa para formação docente para a

EPT, sem explicar ou definir quais seriam elas. Porém, nos art. 54 e 55 são apresentadas duas dessas alternativas: o expediente do notório saber, com semelhança ao empregado na MP 746/16 e na Lei 13.415/17; e a formação em serviço, caso não haja disponibilidade de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, provida pela própria instituição de ensino de atuação do profissional.

Quanto ao perfil desejado de formação para os professores que atuam ou irão atuar na EPT, a Resolução CNE/CP n. 1/21, em seu art. 57, define que

A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área (Brasil, 2021)

Segundo a própria resolução, esse perfil almejado se justifica pois os professores da EPT precisam fazer escolhas de conteúdos relevantes aos desafios da vida profissional e pessoal dos educandos; precisam ter domínio dos conhecimentos disciplinares, pedagógicos e da base de conhecimentos científicos tecnológicos; precisam saber fazer e ensinar, considerando os conhecimentos vinculados ao mundo do trabalho e ao setor produtivo objeto do curso (Brasil, 2021).

Por fim, destacamos que a Resolução CNE/CP n. 1/21 também se ocupa em possibilitar a concessão a graduados não licenciados de poderes, direitos e títulos correspondentes ao título de licenciado, como segue descrito no art. 53, § 2º:

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (Brasil, 2021, n.p.).

Compreendemos que a Resolução CNE/CP n. 1/21, diferentemente dos dispositivos legais anteriormente citados, não tratou de conceder, diretamente, aos profissionais graduados tecnólogos e bacharéis o direito legal de lecionar na EPT. O que foi concedido, a partir da normativa, foi o título em licenciatura a partir da certificação dos saberes da docência, visto que a concessão para ensinar já se encontrava tacitamente outorgada pela atuação desses profissionais há pelo menos cinco anos.

À título de síntese sobre os dispositivos legais que norteiam a formação docente exigida e pretendida para a atuação na EPT, concordamos com Machado (2021) quando evidencia que

[...] as legislações educacionais sobre política de formação, carreira e valorização docente também exibem e conservam, e ao mesmo tempo em que instituem determinações normativas a serem cumpridas, formas mediante as quais o Ministério da Educação, os sistemas e as instituições de ensino possam postergá-las ou mesmo delas se furtar. Um bom exemplo são as que tratam da definição de quem pode lecionar no Ensino Médio e, particularmente, na educação profissional técnica de nível médio (Machado, 2021, p. 57).

O que notamos é que, nos documentos legais e oficiais, a formação desses profissionais vem, ao longo do tempo, se configurando não como políticas de Estado, mas, sim, como programas de governo de caráter transitório; marcada por uma inclinação recorrente e hegemônica de adjetivação com terminologias como emergencial, especial, apropriado e excepcional; e a falta de concepções teóricas claras e consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas que caracterizem as iniciativas de formação de professores para a EPT no Brasil (Machado, 2008, 2021).

Como visto em nossa segunda seção, a EJA passou a compor a educação brasileira a partir da década de 1930, porém, passa a ser concebida de maneira mais autônoma a partir dos debates instaurados durante o Estado Novo (1937-1947), em resposta aos dados alarmantes do Censo de 1940, que revelaram uma taxa de analfabetismo de 55% entre indivíduos com 18 anos ou mais. Todavia, a respeito da formação docente para a atuação na EJA, apenas na década de 1980, a partir de alguns debates nas instituições de ensino superior sobre a atuação do pedagogo e sua habilitação essa temática emergiu.

Foi por intermédio da compreensão de que os pedagogos deveriam ser habilitados preponderantemente como professores em que a matriz de formação estivesse assentada no magistério dos anos iniciais do 1º grau. Daquele ponto em diante, alguns cursos de Pedagogia passaram a ter ênfases específicas em suas habilitações, sendo uma delas a Pedagogia com ênfase em EJA (Amorim; Duques, 2017).

No que diz respeito aos cursos de licenciatura de uma forma geral, na década de 1980, o Conselho Federal de Educação, mediante resoluções, normatizou um currículo mínimo e as disciplinas obrigatórias a serem cumpridas em cada uma das licenciaturas (Amorim; Duques, 2017). No que se refere aos componentes curriculares obrigatórios, houve um claro privilégio para as disciplinas da área específicas ao campo de formação e, ao final do curso, foram “depositadas” as disciplinas de cunho geral a todas as licenciaturas, como uma complementação pedagógica ao final do curso. Dessa maneira, as licenciaturas das várias áreas do conhecimento ofereciam aos futuros docentes uma formação estanque e com identidade problemática: seria o

egresso desses cursos um especialista em alguma área específica ou um professor daquela mesma área? Um Químico ou um Professor de Química? (Gatti; Barreto, 2009).

Ainda que os cursos de formação docente tenham mantido, por um período considerável, traços estruturais oriundos de legislações anteriores, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96), podemos observar mudanças significativas nesse campo. Nos artigos 62 e 63 da referida legislação, estabelece-se a exigência de formação em nível superior para os docentes da educação básica⁴⁶, o que representa um marco regulatório com profundas implicações na organização dos currículos formativos e nas políticas institucionais das universidades (Amorim; Duques, 2017).

Essa determinação veio para reconfigurar, é claro, as exigências formativas para a atuação docente na Educação de Jovens e Adultos, por esta se definir como uma modalidade da educação básica em nosso país, a partir da própria LDB de 1996.

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002, marcou um importante redirecionamento das políticas formativas voltadas ao magistério. Tais diretrizes enfatizam o desenvolvimento integrado de competências individuais, sociais e profissionais, orientando a formação docente a partir de uma perspectiva que articula o domínio do conhecimento específico com o compromisso ético e pedagógico. Nessa perspectiva, a formação de professores que atuam nos diferentes níveis e modalidades da educação básica deveria estar alicerçada em princípios formativos que contemplem tanto a dimensão técnica e prática da docência quanto a pesquisa como fundamento para a compreensão crítica dos processos de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento (Brasil, 2002).

Ainda que modificações tenham sido implementadas em razão das Diretrizes, Gatti e Barreto (2009) asseveram que, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência de grande número das disciplinas específicas da área em detrimento das disciplinas gerais da educação e, basicamente, sem nenhuma integração entre elas, ocasionou a continuidade dos debates sobre as estruturas formativas dos docentes e culminou com a aprovação da Resolução n. 1, de 15/05/2006 (Brasil, 2006), que implementou as diretrizes curriculares nacionais para os

⁴⁶ Para a efetivação dessa exigência, foi estabelecido um prazo de dez anos destinado à adequação dos sistemas de ensino à nova regulamentação. Esses dispositivos legais também abriram espaço para que as universidades organizassem seus cursos de licenciatura com maior autonomia institucional, desde que observados os princípios da formação plena, contemplando, inclusive, a possibilidade de incorporação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e da Escola Normal Superior (ENS) como alternativas estruturais no cumprimento das novas diretrizes.

cursos de Pedagogia, em nível de licenciatura. A normativa, conferiu aos licenciados em Pedagogia os requisitos para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na modalidade normal, e na educação de jovens e adultos.

A professora Maria Clara Di Pierro, na ocasião do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos⁴⁷, ocorrido em 2006, trouxe valiosas contribuições à nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores. Dentre elas podemos citar as três primeiras:

1. No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada “inicial”.
2. As oportunidades de formação acadêmica ou de formação permanente em serviço constituem momentos do continuum de formação, que se deve estender ao longo da vida do educador de jovens e adultos.
3. O diagnóstico da situação presente, entretanto, revela a ausência de diretrizes e políticas públicas de formação de educadores de jovens e adultos. As experiências e a reflexão por elas demandada e alimentada, aponta, porém, alguns princípios que deveriam ser incorporados à constituição dessas diretrizes e políticas (Di Pierro, 2006, p. 283).

Podemos concluir que Di Pierro (2006) considera que a formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos nem sempre será antecedente à sua prática na Modalidade, ou seja, parte desses professores não tiveram contato com a EJA em suas formações iniciais. Todavia, mesmo que esse contato tenha existido, esses docentes deverão encarar a formação para atuação nela como uma formação permanente, que não se esgota enquanto perdurar a docência. Apesar da importância dessa formação, a autora destaca que na prática não existem diretrizes e políticas públicas para a formação inicial e continuada dos professores da modalidade EJA.

Importante destacar que esse “silenciamento” nas políticas públicas de formação de professores da EJA é percebido por nós como um reflexo direto da desvalorização histórica da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e como contribuição da perpetuação das desigualdades educacionais e social no nosso país.

Adentrando mais especificamente na temática para Proeja EMI, usamos o descritor

⁴⁷ O I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos ocorreu de 22 a 25 de maio de 2006, realizado pela Faculdade de Educação da UFMG em parceria de várias universidades federais mineiras e com apoio do MEC. Marcou um momento importante de articulação acadêmico-institucional, reunindo profissionais de todo o Brasil para debater políticas, práticas e desafios na formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos.

“formação de professores” no Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio (Brasil, 2007) para tentar compreender o que o documento geral que orienta o Programa tinha a “dizer” sobre o assunto em tela. Encontramos dois referenciais ao usar o descritor, a saber: o primeiro, na página 36, onde são abordadas as concepções para a oferta do Proeja EMI; e o segundo, na página 60, na seção que trata da formação continuada de professores e gestores.

No primeiro, o Documento afirma que, por se tratar de um campo específico do conhecimento, a EJA requer a formação adequada de professores para atuarem nesse contexto, sem excluir, com isso, a atuação dos professores da educação básica e da educação profissional na modalidade. Contudo, alerta que, para essa atuação, é essencial que se aprofundem nas particularidades que compõem o universo dos sujeitos da EJA, investigando seus modos de aprender, de forma a compreender e valorizar suas formas próprias de construção do conhecimento no ambiente escolar. Completa salientando que se torna indispensável que a formação continuada dos professores anteceda a implementação de políticas voltadas à EJA, reconhecendo que esses profissionais também são aprendizes ao longo da vida e sujeitos ativos nesse processo educativo.

No segundo, afirma que a formação de professores objetiva um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político/pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Para atingir tal fim “[...] é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela Setec/MEC” (Brasil, 2007, p. 60).

Apesar de concordarmos totalmente com o preconizado no Documento sobre a formação dos professores para atuar no Proeja, constatamos que na prática o prescrito não foi concretizado. Destacamos o caso concreto do IFRN (ainda como CEFET/RN), onde essa formação continuada que deveria ocorrer “indispensavelmente” antes da implementação da política pública não seria possível, tendo em vista que o Proeja se “concretizou” antes mesmo da publicação dessas diretrizes, no ano de 2006.

Moura (2008) destaca sobre o início das ofertas no IFRN que

[...] os estudantes com os quais esses profissionais vinham trabalhando eram adolescentes oriundos, em geral, de uma trajetória contínua de estudos, de acompanhamento familiar e que, dentre outras especificidades educativas e socioeconômicas, ingressaram na Instituição mediante um rigoroso processo seletivo que adota como critério único a dimensão cognitiva. Enquanto isso, os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas,

necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, dentre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA e que os diferencia fortemente dos demais (Moura, 2008, p. 5).

Para além das diferenças entre o público do Proeja EMI e os estudantes do Técnico Integrado para adolescentes, uma das características dos discentes da educação de jovens e adultos é que eles têm perfil heterogêneo. Segundo Paiva (2005), o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se por uma profunda heterogeneidade, resultante de trajetórias de vida e experiências educativas marcadas por interrupções, exclusões e múltiplas inserções sociais. Esse grupo é composto por sujeitos de diferentes faixas etárias, oriundos de contextos sociais diversos, com distintos níveis de escolarização, vivências profissionais e culturais. Ainda segundo a autora, essa pluralidade impõe desafios significativos à formação do professor, que deve mirar em uma práxis pedagógica inclusiva e emancipatória.

Com o objetivo de enfrentar a problemática da não formação docente, foi instituído em 2006 — ano em que também se deu a criação do Proeja — um curso de especialização *lato sensu* voltado à formação de profissionais para atuarem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa iniciativa, promovida pela Setec veio, justamente, em resposta às diretrizes do Documento Base do Programa, com a finalidade de suprir as lacunas formativas identificadas (Andrade, 2016).

Cabe-nos, nessa altura da elaboração da pesquisa, destacar nosso entendimento que essas indefinições quanto à formação docente para atuação na EPT e no Proeja não é obra da causalidade. Ao contrário, concebemos que as políticas de formação para esses professores, ou a falta delas, estão intimamente influenciados pelas forças sociais em disputa no país, abrangendo um amplo conjunto de atores nem sempre com forças e com entendimentos convergentes quanto ao perfil de construção da identidade profissional desses professores.

Concebemos que, principalmente a partir da década de 1990, nas políticas educacionais, tem ganhado força o objetivo de ajustar as estruturas sociais aos interesses do capitalismo neoliberal, visto que a educação é um campo central que pode tanto favorecer as inclinações da esfera hegemônica como se contrapor e trabalhar a favor da contra-hegemonia.

Por isso, na próxima subseção, nos debruçamos em desvendar a lógica ou racionalidade que dá apoio à formação de professores para a EPT, tomando como marco histórico-temporal a edição da LDB de 1996 e buscando explicitar como essa epistemologia se materializa nos ideais dessa formação.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE SOB AS MARCAS DA EPISTEMOLOGIA HEGEMÔNICA

Como já observamos, a formação docente em geral e a formação docente para EPT, especificamente, está atrelada a interesses de classe e a concepções de mundo. No Brasil, particularmente a partir da década de 1990, os organismos internacionais alinhados aos interesses do capital e a um movimento mundial maior, vêm ditando as bases da formação dos professores, buscando cada vez mais o ajuste aos interesses da classe burguesa, assim como observa Silva (2019):

Desde meados da década de 1990, tomando como ponto de partida a LDB n. 9.394/1996, observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista [...], preconizando que a formação docente deve se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático utilitário (Silva, 2019, p. 10).

O entendimento é que o professor precisa ter uma “competência prática”, ou seja, precisa adquirir em sua formação um conjunto de “habilidades” que lhe permita resolver situações concretas e imediatas do cotidiano escolar, ficando a formação para o trabalho docente restrita a esse arcabouço de capacidades cognitivas flexíveis do saber-fazer e carecendo da apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos, técnicos, políticos e éticos basilares ao trabalho do professor. No sentido dessa formação, o trabalhador docente estaria mais apto ao mundo produtivo atual, que tem como marcas principais a adaptabilidade, a rápida mudança e a flexibilidade (Silva, 2019).

Coadunamos com o pensamento de Silva (2019) quando a autora se refere ao domínio da epistemologia da prática na formação de professores a partir da década de 1990. Porém, também entendemos que a epistemologia dominante na formação docente sempre esteve ligada aos interesses dos grupos hegemônicos no país, com outras apresentações, mas com o mesmo interesse fim, qual seja: a adaptação da educação e de seus profissionais aos interesses do capital.

Discutimos, na sequência, sobre as concepções epistemológicas da prática (hegemônica) e da práxis (contra-hegemônica) para a formação dos profissionais da educação. Todavia, antes disso, discutiremos um pouco sobre o conceito de epistemologia e suas implicações na educação e, em especial, na formação docente.

Etimologicamente⁴⁸, a palavra epistemologia nos fornece conhecimentos importantes para a sua compreensão. Saviani (2007) explica que

Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento. Mas a língua grega contém vários termos que designam, de uma ou outra maneira, o conhecimento. Assim, encontramos “doxa” que significa opinião, portanto, o conhecimento ao nível do senso comum; “sofia”, que traduzimos por sabedoria, corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; “gnosis”, cujo sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo “episteme” que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico (Saviani, 2007, p. 16).

Entendida a partir do sentido de “*episteme*”, a epistemologia corresponde a um campo filosófico que, de uma maneira geral, trabalha com as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico. É, portanto, o ramo da filosofia que se dedica ao estudo do conhecimento científico. De uma maneira mais específica, compreendemos que a epistemologia tem a finalidade de pensar sobre os fundamentos de determinado campo de conhecimento científico (Saviani, 2007; Curado Silva, 2018; Fortunato; Mena, 2018). Neste trabalho nos interessa uma análise sobre as bases epistemológicas do campo específico da formação de professores.

Ainda sobre a epistemologia e suas finalidades, Oliveira (2016) assevera que se trata de uma “[...]disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o conhecimento científico. Assim encontra na filosofia o seu princípio e na ciência o seu objeto. Entretanto, a epistemologia não apresenta um estatuto preciso e definido[...]” (Oliveira, 2016, p. 18). Então, por refletir sobre o conhecimento científico, entendido aqui como processo histórico, sempre passível de mutação, a epistemologia também é histórica e mutável, chegando sempre a um conhecimento provisório e histórico-politicamente referenciado e não neutro.

Entendemos, no nosso trabalho, a epistemologia não como conhecimento individual, mas como construto coletivo que deverá, necessariamente, se submeter à avaliação de uma comunidade de pensadores da área para sua validação ou não (Curado Silva, 2018) e ainda nos apoiamos explicitamente na filosofia (epistemologia) marxista, no sentido de ser ela

[...] necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde às necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. Com isso se enfatiza a função ideológica e social de uma

⁴⁸ A etimologia é a parte da gramática que trata da história e da origem das palavras.

filosofia que só pode ser prática no momento em que exclui a utopia e transcende seus elementos puramente ideológicos para ser ciência. O que a diferencia das doutrinas filosóficas a que alude Marx na primeira parte de sua Tese XI sobre Feuerbach, assim como de outras doutrinas socialistas, é, portanto, seu caráter científico, mas também – e não secundariamente o fato de conceber-se a si mesma em função da práxis, isto é, como filosofia a serviço da transformação efetiva, real, do mundo, integrando assim a práxis revolucionária como fim da teoria (Vázquez, 2007, p. 237).

Para Vázquez (2007), a filosofia de Marx se expressa na práxis revolucionária, ou seja, numa filosofia a serviço das necessidades humanas e distante das utopias e dos elementos puramente ideológicos. A filosofia de Marx é ciência e é concebida como práxis, à medida que tem como seu fim a transformação efetiva do mundo. Partindo desse raciocínio, apoiamo-nos na epistemologia da práxis pelo compromisso que assumimos do nosso trabalho com a coesão teoria e prática, objetivando a emancipação humana.

Desde a década de 1980, temos acompanhado um movimento de mudança na compreensão da prática docente que embasa a formação de professores: essa prática passou de espaço onde se aplica uma teoria desenvolvida por especialistas da educação para uma prática como lugar de reflexão na/sobre a atividade docente e de construção de saberes pelos próprios professores. Nesse movimento, percebemos uma mudança de paradigma na formação de professores, na qual havia o predomínio da racionalidade técnica como lógica desde a criação das licenciaturas no Brasil, despontando, a partir de uma mudança também no cenário internacional, o conceito de professor reflexivo difundido por Donald Schön e apropriado por vários autores e com possibilidades formativas opostas à racionalidade técnica (Gimenes; Oliveira, 2010).

A epistemologia da racionalidade técnica, também conhecida como epistemologia positivista, como sugerido pela denominação, tem sua base epistemológica pautada na filosofia positivista, postulando que o professor deve ser formado com uma ampla base teórica, pois, dessa maneira, poderá aplicar aos problemas do cotidiano soluções adquiridas na teoria. Além disso, como na filosofia de base positivista, concebe a ação docente de forma idealizada, considerando a hegemonia das disciplinas científicas sobre as de cunho pedagógico na formação inicial; prega que só é possível conhecer a partir da observação e raciocínio e que o aprendizado teórico basta para o fazer prático em sala de aula (Silva, 2019).

Desta feita, levando em consideração o predomínio da epistemologia da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores até a década de 1980, analisamos a tendência de uma formação docente instrumentalizada, em que o professor é concebido como executor de métodos e técnicas de ensino e como único detentor do conhecimento, enquanto ao aluno cabe

o papel de receptor do conhecimento.

Em âmbito internacional, em meados da década de 1980, Donald Schön “denunciou” a existência de uma profunda crise na formação dos professores norte-americanos em virtude, segundo ele, principalmente, da predominância do ultrapassado e ineficiente modelo de preparação da racionalidade técnica, em que a atividade docente é reduzida à solução instrumental de um problema pela aplicação rigorosa de uma teoria científica (Diniz-Pereira, 2010). Por conseguinte, Schön (2000), no prefácio do livro *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* afirma que desde a década de 1980 vem propondo o rompimento com o modelo da racionalidade técnica e a superação da visão aplicacionista da formação docente a partir de uma “nova” epistemologia da prática, que enfatiza o conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, a partir da reflexão-na-ação (Schön, 2000).

Porém, a crítica à formação de professores baseada na racionalidade técnica não se constituía como novidade, visto que John Dewey, em 1904, já advogava por “uma formação de hábitos laborais” que usufruísse, também, de uma aprovação empírica em detrimento de uma aprovação teórico/científica (Diniz-Pereira, 2010). A despeito de sua convicção sobre a natureza teórico-prática na formação de professores

[...] Dewey tinha plena consciência das dificuldades de se traduzir, em termos de propostas curriculares, o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação docente. [...] recebemos uma herança cultural muito forte que tende a separar e hierarquizar as atividades de cunho teórico e intelectual, de um lado, e as atividades práticas, manuais e laborais, de outro (Diniz-Pereira, 2010, p. 85).

As origens dessa separação, teoria e prática, estariam enraizadas na cultura ocidental e teriam suas origens ainda na Grécia clássica (V-IV a.C.), com a divisão social de classes entre trabalhadores e ociosos. A dicotomia teoria (ligada à classe ociosa) e prática (ligada à classe de trabalhadores) é uma característica da educação grega clássica, que determinava a primeira como superior e tudo ligada à segunda como inferior, formalizando a razão como incondicionalmente apartada dos afazeres práticos (Diniz-Pereira, 2010).

Influenciado pelo pensamento de Dewey, como alternativa à formação universitária eminentemente fundamentada na primazia da racionalidade técnica, Donald Schön, na década de 1980, nos Estados Unidos, idealizou o conceito de reflexão como um instrumento metodológico para a formação profissional. As argumentações de Schön (2000) sobre uma prática profissional reflexiva e contrária àquela derivada da racionalidade técnica tornaram-se

referência para a formação docente, tendo como questão central esclarecer os limites da epistemologia da racionalidade técnica em vista dos problemas práticos e reais encontrados na vida profissional, no “chão da escola”.

Usando uma metáfora em que a prática profissional se identifica com um terreno de altos e baixos, Schön (2000), identifica que na parte mais alta do terreno estão os problemas considerados como de pouca importância e possíveis de serem resolvidos, de forma imediata, pelos saberes teóricos/científicos. Já na parte baixa estariam os problemas humanos, dados como incertos, multivariados, que seriam desafiadores para a aplicabilidade e validade dos saberes teóricos/científicos. Com isso, Schön (2000) enobrece o conhecimento tácito do aluno nas situações de ensino aprendizagem escolares e anuncia que compete ao professor a tarefa de auxiliar o aluno a articular esse conhecimento (conhecimento espontâneo, intuitivo, empírico, não elaborado) com o saber escolar, o que acarretaria ao docente uma forma de reflexão-nação.

Ao utilizar a metáfora do terreno, Schön (2000) indica uma epistemologia da prática, que considera tanto os saberes científicos como aqueles de desempenho artístico, os quais determinam componentes de competências profissionais tão reconhecíveis quanto aqueles certificados pela racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2010).

Para a epistemologia da prática, a formação tem como base a reflexão sobre a prática do professor e a construção de competências profissionais, sendo o eixo central de todo o currículo, lugar de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor. A prática passa a ser o eixo central da formação docente, tendo como conceitos centrais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação (Schön, 2000).

Toda essa notabilidade atribuída a prática docente e à construção de conhecimentos na prática foi tecida, segundo Schön (2000), no intuito de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. Porém, os desdobramentos dessa epistemologia da prática têm conduzido ao entendimento da formação numa perspectiva instrumental e pragmática, com a desvalorização do conhecimento teórico/científico em educação, historicamente construído, e supervalorização da prática profissional. Nessa perspectiva epistemológica, o valor do conhecimento se dá pela sua utilidade imediata na prática docente, que é compreendida como elemento articulador do processo de formação do professor (Kuenzer, 2008).

No Brasil, notadamente a partir das reformas implantadas na década de 1990⁴⁹, emerge

⁴⁹ Nesse trabalho, delimitamos os anos de 1990 como marco temporal inicial para a compreensão das vertentes epistemológicas presentes nas políticas de formação de professores, visto que entendemos que o Estado brasileiro,

uma nova maneira de se pensar a educação e

[...] o papel do professor passa a ser central, pois ele figura como formulador e disseminador da hegemonia burguesa na sociedade capitalista e assume lugar de destaque na agenda dos OM [Organizações Multilaterais] e dos governos brasileiros, constituindo-se como o principal intelectual orgânico da nova Pedagogia da Hegemonia. A educação escolar torna-se fundamental para a manutenção da hegemonia capitalista, servindo de maneira direta à burguesia (Dos Santos Costa; De Souza; Cabral, 2018, p. 2044).

Desta feita, entendemos que a epistemologia evidenciada no campo da formação docente a partir dessa década deveria coadunar com o processo de reestruturação produtiva, com o intuito primeiro de manutenção do *status quo* social. A epistemologia da prática é uma concepção que se ampara nesse projeto neoliberal⁵⁰ de educação, enquadrando esta como mercadoria, e na qual os professores e sua formação estão submetidos às diretrizes dos Organismos Multinacionais (OM),

[...] como a qualidade total, que descarta o conhecimento como base fundamental da formação docente, com as competências operativas, que coloca o trabalho voltado para a execução, sem exigências de qualificação científica, sub-remunerado e submetido à precarização e à exploração do trabalho (Dos Santos Costa; De Souza; Cabral, 2018, p. 2046).

Na epistemologia da prática, a visão de mundo, de sociedade, de educação e de formação de professores está subjugada aos interesses do capital e forjada pelas determinações burguesas do neoliberalismo. Além disso, essa epistemologia advoga por políticas públicas que controlam o trabalho docente e o submetem a baixas remunerações, a precarização do ambiente de trabalho e a restrição da autonomia docente. Há, nos processos formativos dos professores, uma supervalorização dos saberes práticos, construídos e reconstruídos no dia a dia do ambiente escolar, em desfavor do conhecimento teórico científico, produzido historicamente pela

historicamente, sempre se colocou a serviço das classes detentoras do capital, porém, também concebemos que a partir dessa década houve uma radicalização do posicionamento político e econômico em consonância com a denominada agenda neoliberal

⁵⁰ Entendemos o neoliberalismo como expressão atual, modernizada e implacável do liberalismo econômico. Dessa maneira, expressa-se como forma radicalizada da agenda político-econômica a partir da lógica de mercado e do exercício do individualismo econômico. Assim, a agenda neoliberal é conservadora, “[...] tanto no sentido de conservar e aprofundar os princípios de mercado na organização da vida econômica, mas também social e cultural, quanto compreendendo o próprio Estado como ente extensivo do mercado e a serviço de sua lógica” (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 742). O paradigma neoliberal propaga a supremacia dos valores do mercado, a apropriação dos espaços, dos recursos naturais e das formas de produção do conhecimento (racionalidade meritocrática) pela iniciativa privada. Prega também o “[...] imperativo funcional Estado-empresa como princípio norteador da política, cujo espraiamento da ideologia do consenso visa eliminar as noções de conflito e antagonismo (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 742).

humanidade. Isso é refletido nos cursos de formação docente, nos quais se constrói uma nova pedagogia e se exige um novo perfil de professor: “competente”, eficiente, prático.

Pelo que analisamos, as políticas de formação inicial e continuada docente se amparam em modelos que valorizam sobremaneira os conhecimentos práticos de utilidade imediata e desprezam o conhecimento teórico, obstaculizando, com isso, o desenvolvimento de uma formação crítico-emancipatória dos professores e a práxis educativa. Há, desta maneira, nessa formação vinculada à epistemologia da prática, uma adaptação às necessidades da reestruturação produtiva do capital internacional, com o fim de formar um novo perfil de trabalhador, idêntico ao de consumidor: mais flexível e adaptativo. Tal modelo de formação, pode produzir, ainda, uma mão de obra docente alienada e desprovida de conhecimentos que levem à criticidade e objetivem a emancipação humana, por estarem estreitamente alinhados aos interesses do capital.

No nosso descrito sobre os cursos de formação docente tendo como base a epistemologia da prática, constatamos que há um aprofundamento da separação entre teoria e prática, visto que, sem uma formação teórica consistente, o professor não será capaz de compreender a realidade social e educacional, o que o impediria de ter a práxis como norte em seu fazer pedagógico. Está claro também o entendimento, expresso por Schön (2000), que a prática docente seria um campo de aplicação da teoria e de produção de saberes específicos, o que evidencia a separação estanque entre teoria e prática em detrimento da práxis educacional emancipatória.

Não obstante, na medida que a realidade é contraditória e, dessa maneira, sujeita a transformações, as reformas de cunho neoliberal implementadas a partir da década de 1990 na educação e, em especial, nos cursos de formação docente, “[...] ao invés de consolidar um único modelo de formação docente, acentuou a disputa entre setores liberais e progressistas pela educação, prática social considerada de grande interesse por esses distintos setores (De Oliveira; De Freitas Queiroz, 2022, p. 9). Nesse sentido, os programas oficiais de formação de professores foram pronta e imediatamente assimilados e implementados pela iniciativa privada; enquanto, por outro lado, foram tomados como objeto de estudo por variados grupos de pesquisas em diversas instituições de ensino do país, na busca por desvelar, entre outras questões, a epistemologia que fundamenta essa formação e, assim, contribuir com possíveis mudanças necessárias para uma formação de caráter emancipador e contra-hegemônico (De Oliveira; De Freitas Queiroz, 2022).

Em nossa pesquisa, compreendemos que, de maneira geral, existem apenas duas vertentes epistemológicas que constituem instrumentos teóricos que balizam as políticas de

formação de professores no Brasil: a epistemologia da prática, de base positivista e hegemônica desde a década de 1990 em nosso país; e a epistemologia da práxis, orientada pela perspectiva materialista histórico-dialética, contra-hegemônica, que busca uma educação emancipadora a partir da união teoria e prática (práxis). Sobre essa alternativa, seus pressupostos e elementos, falamos na sequência.

3.3 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS COMO ALTERNATIVA À FORMAÇÃO DOCENTE DE CUNHO NEOLIBERAL

O debate acerca da teoria e da prática, do pensamento e da ação tem suas origens na constituição e na existência do próprio homem, enquanto ser, que constrói e reconstrói sua realidade e dela se apropria. A discussão envolve, portanto, aspectos de cunho epistemológico e ontológico e está na origem da reflexão sobre o conhecimento humano (Silva, 2020). O conhecimento da realidade, na perspectiva defendida neste trabalho, “[...] requer um esforço analítico no qual o homem, na sua subjetividade, seja apreendido na complexidade da realidade histórica que o constitui na qual ele atua (prática) e pensa (teoriza)” (Silva, 2020, p. 68). Nessa direção, toda atividade material realizada pelo homem é práxis por ser determinação da existência humana como elaboração da realidade (Kosik, 1969).

Para Sánchez Vázquez, a noção de práxis está situada no cerne da tripla problemática do marxismo: a transformação de uma realidade classificada como injusta, a transformação dessa realidade apoiada pela crítica; e o apoio do conhecimento científico para a crítica e a transformação da realidade (Martínez, 2007). Assim, práxis, para Sánchez Vázquez, não é uma mera teoria, nem uma cosmovisão, mas uma prática emancipatória, transformadora da realidade social, que se guia pelos valores que fazem crítica a ela.

Sánchez Vázquez (2007) se situa no âmbito da interpretação do marxismo como uma “filosofia da práxis”, tendo o marxismo italiano (obras de Labriola, Mondolfo e Gramsci) como guia principal (Martínez, 2007). Vázquez (2007) frisa que práxis, enquanto atividade prática, não pode ser confundida com o significado de prático-utilitário das necessidades imediatas que apartam o sujeito do objeto, conforme entendido pela epistemologia da prática, mas como atividade consciente na qual se encontra presente, em estreita unidade, os elementos teóricos e práticos, com finalidades conscientemente traçadas e com o intuito da transformação social.

Para o autor,

práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático. Com a particularidade de

que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí, ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vindo nela uma atividade exclusivamente material. [...] a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho construído pelo pássaro – quando falta nela o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade (Vázquez, 2007, p. 262).

Desse modo, a atividade para ser considerada práxis requer um lado ideal/teórico e um lado material/prático, que estão intimamente ligados e apenas podem se separar de maneira artificial e idealizada; também requer consciência do(s) indivíduo(s) que é refletida sobre a ação. Assim, temos a compreensão, como Vázquez (2007, p. 19) que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, o que nos leva à compreensão de algumas noções, presentes principalmente nas políticas guiadas pela epistemologia da prática, que não estão vinculadas à práxis emancipatória. A práxis implica, portanto, uma ação orientada, consciente e com uma finalidade, cujo resultado, ou objeto, foi previamente definido, mesmo que no plano ideal.

Para Vázquez (2007, p. 242), a ação material define-se como “objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana”. Dessa forma, o significado de prática defendido pelo autor distancia-se daquele proposto pela epistemologia da prática positivista, em que a essência é a realização de ações utilitárias, imediatas e individuais.

Diversos autores têm como objeto de estudos e publicações a prática educativa como práxis. Damos destaque, em nosso trabalho, às obras de Noronha (2010), Freire (1987) e Curado Silva (2019) e Lima (2021).

Noronha (2010) concebe que a práxis é uma categoria indispensável para a compreensão da formação docente. Segundo a autora, a práxis é o conceito central da filosofia marxista, que se institui não apenas como interpretação do mundo, mas também como guia para sua transformação. Discutindo sobre a formação de professores como práxis educativa e epistemológica, a autora considera ser necessária

[...] uma diferenciação de fundo conceitual entre o que pode ser chamado de uma “atividade de formação de professores” e uma “práxis de formação de professores”; entre uma “atividade educativa” e uma “práxis educativa”. Estes problemas nos levam a pensar que estamos diante da questão de como construir uma Epistemologia na Formação dos Professores (Noronha, 2010, p. 15).

Bem como a autora, entendemos que a formação docente enquanto práxis deve estar amparada em uma epistemologia que tenha na práxis o seu norte. Isso exige uma sólida e rigorosa formação, que permita ao docente a articulação entre o conhecimento da experiência e o conhecimento teórico/científico, visando à superação dos limites impostos pela sociedade neoliberal (Noronha, 2010). A adoção de uma epistemologia da práxis como princípio para a formação docente se ampara na concepção de que a prática educativa tem como propósito final a emancipação humana e a transformação social.

O conceito de práxis perpassa toda a obra de Paulo Freire, apesar de em várias delas ele não aparecer com essa denominação específica de forma explícita. Conforme Rossato (2010), para o autor, a práxis

é indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo ato do educador como educativo (Rossato, 2010, p. 547).

Dessa forma, podemos entender que a práxis em Freire é indissociável de categorias como dialogicidade, autonomia, ação-reflexão e está em estreita relação com um modo de interpretar a realidade e a prática social que decorre desta compreensão, levando, necessariamente, a uma ação transformadora. A práxis em Freire também “[...] opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade” (Rossato, 2010, p. 547).

Assim, a prática pedagógica só faz sentido pelo vislumbre de uma nova realidade que contribua para a emancipação humana, o que nos leva, exatamente, ao sentido de práxis libertadora defendido neste trabalho. Nessa tarefa proposta como desafio pelo educador Paulo Freire a todos os educadores, todo processo educativo deve ser um percurso de libertação, de saída de senso comum e alcance de senso crítico, de respeito e reflexão sobre os saberes populares.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire compreende a prática docente enquanto práxis, caracterizando-a como ação prática e a afastando-a do pragmatismo e da pura teoria distante da vida prática. Na obra, Freire vislumbra a prática docente como ação transformadora da realidade, sendo ação, reflexão e fonte de criação. A proposta de Freire de educação enquanto práxis exige um posicionamento político do educador, que se revela na intencionalidade do ato

educacional, e do educando frente à realidade opressora, sempre no caminho de sua emancipação e da sociedade como um todo (Freire, 1987).

Para Silva (2019, p. 38), “a epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento”. A autora sugere um conjunto de propostas e elementos que denomina de epistemologia da práxis na formação de professores. Esse agrupamento de elementos, segundo a autora, colabora para a construção de uma prática pedagógica pautada no reconhecimento dos docentes como sujeitos autônomos e capazes de vivenciar a relação teoria e prática em sua unidade constitutiva de uma práxis pedagógica criativa e revolucionária. Nessa epistemologia, os professores são indivíduos históricos, com capacidade de produzir conhecimentos relevantes sobre a realidade educacional a partir da problematização arraigada a uma sólida formação teórica que permita a reflexão coletiva, perpassada pelos contraditórios e distintos determinantes dos espaços educacionais. Silva (2019) esclarece:

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Silva, 2019, p. 37).

O que se aspira nesta perspectiva do formar na e pela práxis é que a formação dos sujeitos históricos aconteça de maneira humanística, baseando-se em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática e entre a ciência e a técnica, e garantindo a estes indivíduos históricos a compreensão da realidade e tornando-os capazes de orientarem e transformarem as condições sociais no sentido da emancipação humana⁵¹. Então, em uma proposição de formação docente embasada na epistemologia da práxis, estamos na busca de uma formação de professores contra-hegemônica, subversiva à atual sociedade capitalista. Porém,

[...] é preciso demarcar que essa atividade revolucionária possui especificidades que diferem da militância a ser exercida no âmbito da sociedade civil. Na tentativa de se afastar de um entusiasmo simplório decorrente de uma apreensão acrítica dos movimentos revolucionários considerados comunistas do século XX, defende-se que no interior da escola, não cabe ao professor ser o líder revolucionário que transforma seus estudantes em massa combatente. O papel do professor é de formação de sujeitos revolucionários, e é preciso não confundir sujeitos revolucionários

⁵¹ Neste trabalho compreendemos a emancipação humana no sentido marxiano, como sendo uma emancipação total e radical a ser alcançada pela humanidade.

com seguidores doutrinados (Lima, 2021, p. 109).

Quanto à atividade revolucionária, contra-hegemônica, do professor, Freire (1987) lembra que a consciência sobre a necessidade de luta para subverter os mandos da sociedade capitalista não pode ser depositada nos sujeitos, mas desenvolvida, de forma autêntica, por eles. Nem tampouco esses indivíduos podem ser convencidos ou persuadidos dessa necessidade pois isso poderia, inclusive, deslocar o professor de sua função formativa como líder pedagógico para um compromisso que não lhe cabe no processo pedagógico de líder revolucionário (Lima, 2021).

Ainda se referindo aos sujeitos revolucionários⁵², Lima (2021) pontua que a formação desses indivíduos requer atributos que dizem respeito à atividade e formação docente. Dessa maneira,

[...] o objetivo da educação escolar não é a formação daquele que apenas acata e segue as propostas revolucionárias, mas aquele que também é capaz de propor ações em prol da luta revolucionária, com um crítico discernimento desde sua situação mais imediata até a mais ampla conjuntura social, analisada a partir de seus determinantes reais (Lima, 2021, p. 110).

A autora destaca que para trabalhar em prol da verdadeira emancipação humana o professor deve ser formado numa vertente que possibilite a aquisição de atributos, que aqui **chamaremos de saberes**, que lhe permitam, no trabalho pedagógico, operar pela “humanização dos indivíduos em sua mais alta potencialidade” (Lima, 2021, p. 110) e promover uma formação dos sujeitos que lhes permitam diferenciar interesses realmente humanos daqueles impostos pelos interesses do capital.

Em síntese, compreendemos a epistemologia da práxis como a teoria do conhecimento que poderá oferecer elementos para uma formação de professores orientada na busca da unidade teoria e prática, a práxis, comprometida com o alcance da autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos (no caso específico desse estudo, professores e alunos do Proeja EMI em Comércio).

⁵² Entende-se como sujeito revolucionário aquele que, pela compreensão do mundo para além de sua pseudoconcreticidade (Kosik, 1969), posiciona-se intelectualmente e ativamente pela superação de uma sociedade fundada em bases que impedem a emancipação humana.

4 SABERES DOCENTES PARA O PROEJA EM COMÉRCIO E O COMPROMISSO COM A PEDAGOGIA DA PRÁXIS: DA TEORIA CONSOLIDADA ÀS VOZES DOS PROFESSORES

Nesta seção desvelamos um arcabouço de saberes docentes que devem embasar a práxis pedagógica do professor do Proeja EMI em Comércio, com vistas a uma educação libertadora e emancipatória. Para alcançar esse intento, ancoramo-nos em autores/obras que discutem a formação de professores na perspectiva crítico emancipatória dos sujeitos, bem como na sistematização e análise dos dados empíricos da investigação.

Nessa direção, Silva (2019) elenca elementos estruturantes da formação de professores tendo como referência a epistemologia da práxis, dentre eles a formação para emancipação e autonomia; a práxis criativa e revolucionária; a pesquisa como elemento formativo; a formação em nível superior; a formação continuada; o trabalho docente grupal/consciência de classe e a especificidade da docência ou a função docente.

Focalizando a especificidade da docência e tendo em vista a questão da contradição presente no ato educativo, entendemos que é próprio da função docente produzir, de maneira intencional, exigências cada vez mais altas, em si mesmos e nos seus alunos, de entrar em contato com o novo, com o extraordinário, sempre em direção à mudança. A função do professor está atrelada à função social da escola, que é de cumprir papel mediador em um projeto de sociedade, seja ele “[...] conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral” (Silva, 2019, p. 91).

Assim, compreendemos como Roldão (2007) que a especificidade do trabalho docente se caracteriza pelo ato de ensinar conhecimentos, ou seja, saber fazer aprender alguma coisa a alguém. Esse caracterizador do trabalho do professor, embora com relativas mudanças, mantém-se permanente ao longo do tempo.

Tomando como referência seus estudos sobre formação docente na acumulação flexível, Kuenzer (2010) considera o trabalho do professor,

enquanto processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica em compreendê-lo como inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista (Kuenzer, 2010, p. 6).

Dessa forma, o exercício da docência pode ser compreendido como parte do sistema de trabalho capitalista, uma vez que está voltado tanto para a geração de valores de uso, ao oferecer

produtos ou serviços que respondem a necessidades humanas, quanto para a produção de valores de troca, ao contribuir para o acúmulo de capital por meio do trabalho excedente apropriado pelo capitalista. Dessa maneira, compreendemos que o professor se insere como um trabalhador no contexto do modo de produção capitalista, estando seu trabalho submetido às mesmas condições estruturais que definem esse sistema (Kuenzer, 2010).

Com relação ao segundo pressuposto, de maneira geral, podemos considerar o trabalho docente como trabalho não material (ou imaterial), um tipo ou categoria de trabalho cujo efeito imediato não é um objeto sensível. De acordo com Marx, podemos dizer que se trata de trabalho imaterial quando “o resultado do processo de produção não é nenhum produto, nenhuma mercadoria” (Marx, 2008, p. 64).

Moura (2014) discute a importância de o trabalhador docente se perceber como tal, já que, em meio às contradições entre capital e trabalho e na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, é imperativo que o professor se enxergue como pertencente à classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2000), porque

essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral. A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles descuidar (Moura, 2014, p. 33).

O autor afirma que a questão da consciência de classe é muito importante para que os docentes assumam um projeto de formação humana, integral e emancipatória dos seus alunos; é necessário, também, que esses sujeitos se sintam pertencentes à classe trabalhadora e, para isso, não bastam os aspectos formais ou não formais da sua formação; é fundamental que eles vivam as próprias experiências no mundo do trabalho escolar, considerando o protagonismo do professor como ator social de sua profissão.

Conforme argumenta Kuenzer (2010), o trabalho docente, por sua natureza imaterial e por não haver separação entre quem produz e o produto gerado, apresenta limites à sua completa adequação às lógicas do modo de produção capitalista, uma vez que sua efetivação requer o engajamento subjetivo do trabalhador, obtido por meio da coerção ou da persuasão. Isto significa que “no trabalho não material a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia” (Kuenzer, 2010, p. 10). É uma relação dialética que se configura pela dupla face da dimensão do trabalho docente.

Sob essa ótica, o trabalho docente, embora esteja inserido no modo de produção capitalista e possua uma natureza imaterial, encontra-se tensionado entre, de um lado, as exigências impostas pela lógica do capital, e, de outro, as potencialidades de resistência e superação dessa hegemonia, por meio de práticas educativas voltadas à formação de sujeitos críticos frente às relações capitalistas.

Após definirmos a natureza do trabalho docente, passamos à discussão da definição da atuação docente como uma profissão.

Ligada à tradição da “educação bancária” (Freire, 1987), que define o ensino como transmissão de conhecimentos prontos, organizados e imutáveis, perdura/perdurou por muito tempo a ideia de que para ser professor era necessário apenas ter um domínio do conhecimento científico que se desejasse transmitir e, se muito, ter o “dom” de ensinar, ou melhor dizendo de transmissão do conteúdo. Essa representação, de que bastam ao bom professor o conhecimento conteudístico da sua disciplina e saber transmitir esse conteúdo tem afastado socialmente o grupo de professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam pela sua posição na sociedade e no mundo do trabalho (Gatti; Barreto, 2009).

Amparamo-nos na definição de profissionalidade docente de Sacristán (1995), quando ele afirma que profissionalidade docente é própria “[...] do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 65). Assumimos, então, profissionalidade como um conjunto de atributos socialmente construídos, que nos permite distinguir uma profissão de outras atividades. A profissionalidade docente é, então, um conjunto de requisitos que torna alguém professor (Roldão, 2005).

Roldão (2005), ancorada nos estudos de Sacristán, Dubar e Nóvoa, identificou um conjunto de elementos descritores de profissionalidade, comuns às obras desses autores. São eles:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controle** sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (Roldão, 2005, p. 109, grifo nosso).

A autora considera a questão do saber específico associado ao ser professor como o “elo mais fraco” para alcançar a profissionalidade docente. O saber próprio dos professores, aquele que caracteriza a profissão e a diferencia das demais, pode ser considerado como fundamental para uma “superação do quadro de semiprofissionalidade” docente (Roldão, 2005).

Outro aspecto que impacta diretamente a profissionalização docente diz respeito a uma questão estrutural da educação no Brasil: enquanto para o exercício de diversas profissões exige-se uma formação específica e correspondente (Tardif, 2014; Gauthier *et al.*, 2006), tal exigência nem sempre é observada no que se refere ao magistério, o que fragiliza os processos de construção da profissionalidade docente.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre a existência de repertório de saberes característicos à docência no Proeja EMI em Comércio no IFRN, apoiando-nos na natureza do trabalho docente e no conceito e elementos que descrevem a sua profissionalidade, consideramos que o ser professor se constitui como uma profissão, que a centralidade da discussão sobre essa profissão encontra-se na definição e apropriação de uma base de saberes próprios por parte do docente.

Moraes (2022), ao defender a tese que os professores da área de conhecimento de ciências da natureza e suas tecnologias podem contribuir para a formação humana integral dos estudantes da EPTNM caso mobilizem saberes com a intencionalidade no sentido da epistemologia da práxis, revelou que

os saberes docentes apresentam uma dimensão política e estão atrelados à determinada concepção de mundo, de sociedade e de trabalho, mesmo quando os professores os mobilizem de forma inconsciente. Se os saberes dos professores são produzidos/reproduzidos na formação inicial e continuada, essa formação também está em disputa dialética. Por essa razão, não podemos refletir em torno dos saberes sem vinculá-los à formação dos professores e ao processo de ensino-aprendizagem. [...] (Moraes, 2022, p. 188).

Diante do exposto, não poderíamos discutir a existência de um possível arcabouço de saberes docentes que contribuirão com a práxis pedagógica emancipatória do professor do Proeja em Comércio sem explicitar que esses saberes estão atrelados a uma determinada concepção de mundo e sociedade. Sobre isso, além das teses que elencamos e discutimos na seção 1, também nos cabe apresentar, na próxima subseção, os principais autores/obras que discorrem sobre os saberes docentes publicadas no Brasil, compreendendo suas relações com a epistemologia subjacente à formação dos professores no nosso país.

4.1 OS SABERES DOCENTES EM PRISMA: PARA QUEM E A SERVIÇO DE QUEM?

Nesta subseção, apresentamos, em primeiro lugar, como o campo de pesquisa sobre os saberes docentes se desenvolveu, internacionalmente e nacionalmente, e como se consolidou. Na sequência, evidenciamos que o estudo sobre os saberes docentes no Brasil se ancorou/ancora majoritariamente na perspectiva da epistemologia hegemônica, para, em seguida, expormos os saberes docentes necessários à práxis pedagógica no Proeja.

4.1.1 A constituição dos saberes docentes como campo de pesquisa

A consolidação da discussão sobre os saberes docentes, em âmbito internacional, ocorre entre as décadas de 1980 e 1990, fortemente ancorada no movimento de profissionalização do ensino e em suas implicações para a constituição dos “conhecimentos” próprios da docência. Esse processo representou um marco decisivo para o reconhecimento da docência como profissão e para a legitimação de um campo específico de investigação sobre o trabalho do professor. Borges e Tardif (2001) destacam que, a partir desse contexto, um expressivo volume de pesquisas foi produzido em diferentes países, com múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas, revelando a amplitude e a complexidade da temática.

Na apresentação do dossiê da *Revista Educação e Sociedade* dedicado aos saberes docentes, Borges e Tardif (2001) enfatizam o caráter recente desse campo de pesquisa, esclarecendo que, até meados do século XX, os estudos educacionais voltavam-se prioritariamente para os processos de aprendizagem dos alunos. O professor era visto como um agente secundário, desprovido de protagonismo intelectual e epistemológico. Somente a partir das décadas de 1980 e 1990, impulsionadas pelo movimento de profissionalização do ensino nos Estados Unidos, que reivindicava a construção de um repertório de conhecimentos profissionais específicos, é que as investigações sobre os saberes docentes ganharam densidade, legitimidade e diversidade.

Desse modo, as pesquisas sobre formação docente e, particularmente, sobre os saberes que fundamentam a prática pedagógica passam a assumir uma orientação teórico-metodológica que reposiciona o professor no centro da reflexão. Essa nova abordagem reconhece a historicidade e a subjetividade do docente, conferindo-lhe voz e considerando sua trajetória de vida como dimensão constitutiva da profissionalidade. Em oposição às perspectivas anteriores, que impunham “uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” e reduziam “a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão

técnica da ação pedagógica” (Nóvoa, 2013, p. 15), o novo paradigma afirma a docência como prática reflexiva, complexa e situada, cuja legitimidade advém da articulação entre saber, experiência e identidade profissional.

O autor português supracitado observa que, a partir de 1984, com a publicação da obra *O Professor Também é uma Pessoa*, de Ada Abraham, inaugura-se uma inflexão significativa no campo dos estudos sobre a docência. Esse marco sinaliza uma mudança de paradigma na compreensão do professor, que passa a ser concebido não apenas como executor de técnicas pedagógicas, mas como sujeito de saberes, experiências e afetos. A obra de Abraham, portanto, constitui um ponto de virada nas discussões sobre a profissionalidade docente, ao integrar dimensões pessoais e existenciais à análise da prática educativa, desafiando as concepções reducionistas que dissociavam o “eu pessoal” do “eu profissional”. Com base nesse marco, Nóvoa pontua:

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (Nóvoa, 2013, p. 15).

O desenvolvimento inicial das pesquisas brasileiras sobre os saberes dos professores emerge sustentado pela premissa de que existe um conjunto de conhecimentos base (*knowledge base*), indispensáveis à prática profissional docente. Esse movimento teórico-metodológico, fortemente influenciado pelos estudos de Maurice Tardif.

A obra de Tardif, notadamente em *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002), estabeleceu um marco fundamental para a compreensão da docência, ao propor uma epistemologia da prática profissional. Esta perspectiva desafia a tradicional hierarquia que subordina a prática docente à teoria acadêmica, situando o saber do professor como plural, heterogêneo e, sobretudo, construído no trabalho e pela experiência.

Tardif desloca o foco da formação meramente técnica ou da aplicação de conhecimentos universitários para a complexidade inerente à atividade docente. O autor define o saber docente como um “amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 218). Essa pluralidade é o cerne da epistemologia da prática.

O ponto crucial reside no reconhecimento de que o trabalho docente é, essencialmente, uma atividade interativa que tem o ser humano (o aluno) como objeto. Por essa razão, os saberes

são moldados, mobilizados e transformados nas situações concretas de trabalho, tornando-se, em grande medida, personalizados e situados (Tardif, 2000). A prática não é vista apenas como um espaço de aplicação, mas como um *lôcus* de produção de saber. A experiência, nesse sentido, deixa de ser um mero acúmulo de anos de trabalho para se configurar como um saber *retraduzido e polido* pelo tempo e pela reflexão sobre a ação (Tardif, 2002).

A grande contribuição e, ao mesmo tempo, o elemento de crítica da perspectiva de Tardif, reside na sua denúncia da dicotomia teoria-prática na formação de professores. O autor critica o que denomina de "absurdo" (Tardif, 2002) de se estudar os saberes docentes desvinculados das práticas ou de estudar o professor sem estudar seu trabalho.

Na visão da epistemologia da prática de Tardif, a relação entre universidade (produtora da "teoria") e escola (o lugar da "prática") não é uma relação entre teoria e prática, mas sim uma relação entre atores (professores formadores e professores de profissão) "cuja prática são portadoras de saberes" (Tardif, 2002, p. 237).

A crítica se direciona ao distanciamento dos saberes universitários em relação à realidade do trabalho docente, que muitas vezes leva os professores a selecionarem, transformarem e, por vezes, rejeitarem os conhecimentos acadêmicos considerados inúteis ou sem relevância para o cotidiano da sala de aula (Tardif, 2000).

Embora a crítica de Tardif tenha sido importante para valorizar o saber do professor e desmistificar a visão de que a docência é um "ofício sem saberes" (Tardif, 2002), é necessário um olhar crítico sobre a exaltação do saber "prático da experiência" ou "experiential"; embora o autor seja aclamado por valorizar o professor como sujeito produtor de saber, a crítica advinda da práxis aponta para a limitação de seus saberes experienciais em promover uma transformação estrutural da realidade educativa, o que localiza a epistemologia da prática como uma epistemologia que se reduz à continuidade, sem rupturas e, portanto, sem avanços para a classe trabalhadora, servindo ao capital e se consolidando como a epistemologia hegemônica atual.

O aprofundamento da crítica à epistemologia da prática profissional de Maurice Tardif se efetua, de maneira mais contundente, pelo confronto com a epistemologia da práxis, que tem a práxis como unidade dialética: superando a limitação da prática. A práxis é a unidade dialética entre a teoria e a prática, onde a teoria não é mera reflexão *sobre* a prática, mas o pensamento crítico que a informa e a orienta para a transformação. Além disso, pontuamos que:

- Na Epistemologia da Prática (Tardif), a prática é essencialmente o trabalho e a experiência cotidiana do professor, o espaço de mobilização e construção de saberes situados. Os saberes experienciais brotam e são validados na ação (Tardif, 2002). O

risco é a endogenia, ou seja, a prática que se refina em sua própria rotina, sem a mediação teórica e política necessária para a crítica radical. Na Epistemologia da Práxis (Sánchez Vázquez; Marx), a práxis é definida como a atividade humana sensível e teleológica (com fins) que transforma a realidade e, simultaneamente, transforma o próprio sujeito que a realiza. Para Adolfo Sánchez Vázquez (1977), nesse sentido, a crítica é que os saberes experienciais de Tardif correm o risco de se tornarem esquemas práticos ou rotinas (Gauthier *et al.*, 1998) que, embora eficazes na gestão da sala de aula, podem ser despolitizados e acomodados às estruturas sociais e educacionais existentes. A Epistemologia da Práxis exige que o professor rompa com a cotidianidade alienada e o conhecimento meramente pragmático para atuar como um intelectual transformador.

- Na teoria de Tardif, corremos o risco de ter um pragmatismo sem o saber crítico-emancipador. A valorização do saber experiencial de Tardif, quando isolada de um referencial teórico crítico robusto, pode conduzir a uma formação de tendência pragmática e ativista (Souza; Magalhães, 2018). Paulo Freire (1996), embora exalte a reflexão e o saber da experiência do educador ("não há docência sem discência"), vincula inseparavelmente a prática à curiosidade epistemológica e à intervenção no mundo. A prática, para Freire, só alcança o estatuto de práxis quando é informada pela leitura crítica da realidade e orientada por um projeto de emancipação humana.
- Outro ponto de tensão na Epistemologia da Prática é o foco na profissionalização, que permeia a obra de Tardif. Embora Tardif lute pelo reconhecimento social da docência, a Epistemologia da Práxis, inspirada em Antonio Gramsci, propõe uma categoria mais abrangente: a do intelectual orgânico. Gramsci (1995) defende que a formação do professor deve estar ligada à relação orgânica entre a produção de conhecimento e a universalização desse conhecimento. O professor como intelectual orgânico não é apenas um profissional com saberes especializados, mas um agente que participa ativamente da luta contra-hegemônica e da construção de uma nova cultura na sociedade.

Em suma, a Epistemologia da Prática, ao focar nos saberes do ofício e da experiência, pode limitar a autonomia profissional do docente à competência técnica ou interpessoal. A Epistemologia da Práxis exige a autonomia política e intelectual, que só é alcançada quando o professor domina um corpo de conhecimentos que lhe permite ser um agente de transformação social, e não apenas um **praticante reflexivo** (Souza; Magalhães, 2018).

A Epistemologia da Prática de Tardif foi um passo crucial para valorizar o sujeito

professor. Contudo, a Epistemologia da Práxis nos lembra que a experiência só se torna saber emancipador quando é iluminada pela teoria crítica e orientada para a transformação radical da prática e da sociedade em que se insere.

Dessa maneira, em nossa busca por esse possível arcabouço de saberes docentes que têm por fim a emancipação dos sujeitos do Proeja, apesar de admitirmos a importante contribuição do autor canadense Maurice Tardif ao alavancar a pesquisa dos saberes dos professores no Brasil, amparamo-nos em obras/autores que se filiam ao MHD e, portanto, na Epistemologia da Práxis. Dentre eles, elencamos: Souza e Magalhães (2018), Freire (2011), Saviani (1996), Curado Silva (2019; 2017).

4.2 OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRAXIS PEDAGÓGICA NO PROEJA EM COMÉRCIO

Nesta subseção, analisamos os saberes docentes necessários à práxis pedagógica emancipatória para os alunos do Proeja em Comércio, com base nas vozes dos professores do Campus Natal-Zona Norte do IFRN, os quais foram entrevistados nessa pesquisa, e em autores/obras que se associam à pedagogia da práxis e, conseqüentemente, afastam-se ético/teórico e politicamente da epistemologia hegemônica dominante da prática.

Como já apresentado em seções anteriores, a epistemologia da práxis é adotada como uma teoria do conhecimento que fornece as bases para uma proposta de formação humana, com foco especial na formação de professores. Ela é fundamental porque situa a prática social dos indivíduos em seu contexto histórico como o ponto central para a produção do conhecimento e a compreensão da realidade. Conseqüentemente, essa perspectiva é essencial para lidar com a realidade do trabalho docente, orientando-o para o objetivo de ensinar de forma que contribua para a emancipação humana (Curado-Silva, 2019).

Antes de enveredarmos nas proposições dos saberes alinhados à pedagogia da práxis, cabe um pequeno adendo sobre a principal diferença, ao nosso ver, sobre as terminologias saber e conhecimento. Para tanto, alinhamo-nos ao entendimento de Curado-Siva (2019) quando expõe que o conhecimento é visto como uma familiaridade com o objeto prático do dia a dia, ou seja, o contato com o cotidiano; já o saber representa uma busca mais aprofundada, voltada para a compreensão do objeto em sua totalidade, buscando seus conceitos e juízos dentro do seu contexto.

Para o docente, o conhecimento é fundamental porque alimenta a reflexão sobre a prática, criando um espaço contínuo para o questionamento e a construção de novos saberes.

No contexto do trabalho do professor, a relação entre conhecimento e saber é o movimento constante de rearticulação entre teoria e prática, que tem como resultado a elaboração da práxis — um processo que enriquece a teoria e aprimora a prática (Curado-Silva, 2019).

Na visão da autora, o saber que se busca na formação pela práxis é a ação consciente e intencional que resulta da aplicação do conhecimento crítico (teoria articulada à prática social) com vista à emancipação humana. O mero saber prático (da Epistemologia da Prática) tende a ser visto como fragmentado e insuficiente para essa finalidade política e transformadora.

Ao definir que a especificidade da docência é o “ensinar”, Curado Silva (2019) analisa que,

tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui, como exercício humano e também profissional; é próprio do trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não cotidiano por meio da produção mais elevada do gênero no campo intelectual, não como um mero instrumento de adaptação, mas como uma condição imprescindível para a mudança (Curado Silva, 2019, p. 91).

Assim, a função primordial e específica do professor, que consiste em saber fazer com que alguém aprenda algo, é uma característica que persiste ao longo do tempo, mesmo que a práxis pedagógica se adapte às mudanças nos contextos sociais. Essa não é uma tarefa simples, pois exige um investimento contínuo na formação do docente. Não basta ao professor ter o domínio dos conteúdos, das pedagogias e das didáticas e simplesmente expô-los. É necessário que ele consiga transformar esses contextos de maneira criativa para que consiga despertar o interesse e a motivação dos alunos (Curado-Silva, 2019). Autora enfatiza:

É nesse momento que o conhecimento profissional do professor exige, sem dúvida, um domínio de muito **saber técnico (como fazer) e da criatividade (práxis criativa)**. Os dois domínios só se convertem em conhecimento profissional quando o poder conceitual exerce, nestas valências (técnica e criativa), uma análise organizada em conhecimentos que permita alcançar mais potencialidades, fazendo com que o profissional possa ser confrontado em determinadas situações. Deve-se **saber ensinar** e não só ensinar (Curado Silva, 2019, p. 92-93, grifos nossos).

Então, entendemos que, para o professor atender sua função específica de ensinar, não é o bastante fazê-la; é necessário saber como fazê-la a partir do domínio do saber técnico, que une o saber do conteúdo programático da disciplina que ministra ao saber pedagógico ou didático, e do saber da criatividade ou práxis criativa, que potencializará o ato pedagógico,

motivando e confrontando dialeticamente o conhecimento científico e a realidade do aluno.

Como já destacado nesta pesquisa, a trajetória do Proeja EMI nos Institutos Federais tem sido condicionada pelas dinâmicas próprias da lógica capitalista e por seus desdobramentos no campo educacional, o que, em função da correlação de forças, acaba por restringir a própria oferta de cursos do Programa. O percurso histórico do Proeja evidencia conflitos permanentes entre uma proposta formativa voltada à inclusão e os limites estruturais impostos por essa lógica. A implementação do Proeja EMI nos Institutos Federais foi atravessada por contradições institucionais e estruturais, expressas na reduzida disponibilidade de vagas, na descontinuidade das políticas de suporte, na falta de um planejamento consistente e na fragilidade do acompanhamento realizado pelo Ministério da Educação. Apesar de um período inicial de expansão, o Programa experimentou, ao longo dos anos, uma retração considerável, sobretudo após 2012, quando os esforços institucionais passaram a ser direcionados prioritariamente para outras iniciativas, como o Pronatec.

Já argumentamos, também, neste trabalho que o Proeja EMI em Comércio, ofertado pela primeira vez no Campus Natal Zona Norte do IFRN em 2008, único curso com oferta regular de Proeja EMI no IFRN na atualidade, tem uma curva descendente de matrículas desde 2012, chegando ao quantitativo mínimo, 52, no período letivo atual. Estes dados nos levaram a pensar sobre os motivos do relativo “fracasso” do curso com relação ao quantitativo de alunos matriculados ao mesmo tempo que, contraditoriamente, enxergamos o êxito do Proeja EMI em Comércio pela resistência combativa de seus professores, gestores e alunos quanto à manutenção de sua oferta.

Mediados pelos dados apresentados até este ponto da investigação, por nosso argumento de tese e pelo objetivo deste trabalho – investigar um possível arcabouço de saberes, presentes na formação docente, que podem contribuir para a consolidação de uma pedagogia da práxis no âmbito da atuação dos professores do Proeja em Comércio no IFRN – apresentamos, na sequência, a discussão sobre as categorias de análise desveladas pelas vozes dos 06 professores entrevistados, identificados por seus pseudônimos, e nos amparando em obras/autores que se filiam ao MHD e, portanto, à epistemologia da práxis. Dentre eles, elencamos: Souza; Magalhães (2018), Freire (2011), Saviani (1996), Curado-Silva (2019; 2017).

4.2.1 PROEJA e emancipação: especificidades do Proeja em Comércio e dos seus discentes

O Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, estabeleceu o Proeja com a diretriz de que

os cursos oferecidos pelas instituições federais de educação profissional deveriam ser implementados até 2007, respeitando as características específicas dos jovens e adultos atendidos pelo programa. No entanto, a Rede Federal estava concentrada em um objetivo mais elitizado na época: tornar-se instituições de ensino superior, conforme observaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Nesse contexto, a integração dos estudantes da EJA, nos Institutos Federais, vistos como aqueles que "por direito" procuram a qualificação profissional após terem interrompido seus estudos, exige uma abordagem que vá além da simples oferta de cursos ou da inserção tardia na escola. É fundamental que esses jovens e adultos sejam entendidos sob a ótica da inclusão, reconhecendo-os como sujeitos trabalhadores e sociais, e não apenas como um acréscimo marginal ao ensino “regular” (Araújo; Simonard, 2023).

As orientações e pressupostos do documento base do Proeja sugerem que o Programa se configure como um meio minimizar a exclusão social de jovens e adultos, a fim de se promover o término da educação básica aliada à formação para o trabalho.

O estudante da EJA possui um perfil ajustado com suas histórias de vida marcadas por experiências, saberes, hábitos, atitudes e valores. Pensar em uma concepção pedagógica para a sua inclusão social requer referências teórico-práticas permeadas de saberes que sustentem as ações pedagógicas críticas e reflexivas e com ênfase em pesquisa, em atenção a um projeto de educação libertadora (Azevedo, 2014, p. 181-182).

De acordo com Andrade (2016), o perfil dos alunos do Proeja EMI em Comércio do Campus Natal Zona Norte não é diferente: são jovens, adultos e idosos que, por variados contextos e motivos, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e voltaram aos bancos escolares, também por diferentes motivações, fora da faixa etária regular para o Ensino Médio. Esses discentes possuem diferentes saberes e experiências acumuladas, faixas etárias e condições socioeconômicas.

O professor entrevistado, Moacyr de Góes (2025), revelou que a entrada no IFRN e o envolvimento com o curso de Comércio possibilitaram a compreensão da especificidade do Proeja como projeto integrado, que exige uma formação mais ampla e sensível ao perfil dos estudantes. O nosso entrevistado esclarece:

Consegui entender a proposta de um curso integrado de Proeja. Posteriormente, muitos anos depois, fiz o curso de formação pedagógica e me trouxe [...] outras formas de pensar, outros elementos que contribuíram [...] para que eu estivesse não só em sala de aula, mas também [...] na coordenação

do curso. [...] Qualquer curso, principalmente o curso de Proeja, ele precisa de uma coordenação mais do que especial [...] algo que traga mais proximidade com esses alunos (Moacyr de Góes, 2025).

Com a fala, o entrevistado revela uma compreensão ampla de seu papel como docente do Proeja, que vai além da sala de aula e envolve a gestão, o acompanhamento e o cuidado como aspectos essenciais na educação de jovens e adultos integrada à EPT. Ele reconhece que a docência no Proeja requer preparação diferenciada, mais complexa do que em outros contextos.

Para a professora entrevistada Nair Oliveira (2025), o Proeja requer um olhar diferenciado e sensível sobre quem são seus sujeitos e o papel da instituição. Em sua fala, há um reconhecimento do aluno como sujeito de saber, fortalecendo sua autoestima e pertencimento. Ela expressa:

O Proeja exige uma sensibilidade e um olhar diferenciado sobre o que é esse curso e sobre o papel da instituição ao ofertar uma modalidade voltada à Educação de Jovens e Adultos. [...] Se colocarmos práticas muito boas do ponto de vista pedagógico, mas que no cotidiano assustam o aluno, a gente pode perder esse estudante. [...] Eu gosto muito de começar fazendo um diagnóstico preliminar com a turma: saber, por exemplo, o que cada um faz ou já fez, com o que trabalha, que tipo de experiências teve (Nair Oliveira, 2025).

Os discursos de Nair Oliveira, Josemá Azevedo e de João Raimundo revelam a percepção das mudanças no perfil discente no Proeja EMI em Comércio, destacando a diversidade geracional e de expectativas. Também admitem as dificuldades institucionais no êxito e permanência desses alunos, e destacam a questão do acesso discente como um dificultador que pode estar contribuindo com o declínio no número de matrículas:

É importante porque as turmas são muito heterogêneas. Você sempre tem aqueles alunos mais jovens, que ainda estão com a bagagem do ensino médio mais recente e que conseguem entender mais facilmente. E também sempre tem as pessoas mais velhas, que têm uma dificuldade maior ou que estudaram há muito tempo e já não lembram de quase nada. [...] Gosto muito de abordar isso, inclusive nas conversas com os outros professores, para ver como eles estão fazendo para que esses alunos com mais dificuldade consigam acompanhar (João Raimundo, 2025).

Precisamos pensar num processo de divulgação que realmente chegue nesses espaços. Que espaços são esses? As escolas com turmas de EJA, as feiras públicas, as associações de bairro, as igrejas. O nosso público do Proeja não é um público que, naturalmente, vai acessar um edital extenso, cheio de termos técnicos (Nair Oliveira, 2025).

Está faltando divulgação... não é suficiente colocar em site, em Instagram, é o *tête-à-tête* mesmo. [...] As ementas são meio que jogadas... é impossível dar a mesma aula do Integrado (Josemá Azevedo, 2025).

As professoras Margarida Cortez e Marlene Araujo opinam sobre a necessidade do fortalecimento da oferta do Proeja EMI pela instituição, com adaptação de estruturas curriculares à realidade dos sujeitos da EJA e formação docente:

Esse é um processo desafiador e que não pode, de forma alguma, ficar adormecido. É algo que precisa ser contínuo, alimentado e acompanhado o tempo todo. [...] A EJA é algo necessário e que precisa ser, de fato, desenvolvida em todos os campi do IFRN. [...] Talvez um dos grandes desafios da própria instituição seja pensar essa matriz curricular de forma mais condizente com a trajetória e as necessidades desse estudante (Margarida Cortez, 2025).

É porque é uma responsabilidade. Não é instituto? Não assumiu? Então vamos segurar aí na trouxa. Mas é um caminho ainda muito árduo, porque a resistência dos coleguinhas é muito grande. A resistência dos coleguinhas é complicada. Todo mundo deveria ter experiência com o EJA (Marlene Araújo, 2025).

A entrevistada Marlene Araújo (2025) refletiu sobre um sentimento de desencanto e impotência em contradição à resistência que emerge como consequência da distância entre o ideal emancipador e as condições materiais e simbólicas do trabalho com a EJA.

Diante das falas dos professores entrevistados, fizemos um recorte do que mais nos envolveu, à luz dos objetivos da pesquisa:

- A resistência institucional em abraçar plenamente o Proeja é a materialização da estrutura opressora que Freire (1987) denuncia. O estudante trabalhador não pode ser percebido apenas como um "acréscimo marginal" a ser preenchido com conteúdos;
- A preocupação em garantir que os alunos com mais dificuldade consigam acompanhar, especialmente em turmas heterogêneas, demonstra a rejeição à ideia de que a educação se resume à transmissão rígida de um currículo descontextualizado (a crítica às "ementas meio que jogadas"). A prática docente no Proeja, como afirma o professor Moacyr de Góes, deve ser sensível e exigir uma formação mais ampla;
- Reconhecimento do perfil do aluno Proeja, marcado por histórias de vida, saberes e experiências acumuladas, com a exigência. Freire (1996) chama de

escuta atenta e o reconhecimento do aluno como sujeito de saber. Vemos bem esse reconhecimento no diagnóstico preliminar sugerido pela professora Nair Oliveira (2025) e na discussão sobre a necessidade de uma divulgação que chegue nos espaços de convivência do público da EJA (feiras, associações, igrejas), ao invés de se limitar a um edital extenso e cheio de termos técnicos;

- A luta pelo fortalecimento da oferta do Proeja, exigindo a adaptação das estruturas curriculares à realidade dos sujeitos da EJA e uma formação docente específica, é o caminho para que a modalidade cumpra seu ideal emancipador. A educação, para ser libertadora, deve ser um ato contínuo de assumir a responsabilidade pela vida e pelo aprendizado dos educandos, em um processo de inclusão que os reconheça como protagonistas de sua própria trajetória.

Inferimos que o debate em torno das especificidades do Proeja em Comércio e do perfil de seus discentes, conforme evidenciado nos depoimentos e nas reflexões dos 06 professores entrevistados, ressoa os princípios da Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987) e da Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996). Há uma demanda por um olhar diferenciado e sensível sobre os estudantes da EJA e de uma prática educativa que transcenda a “educação bancária” (Freire, 1987) e se estabeleça como um exercício de emancipação.

4.2.2 Proeja e emancipação: Emancipação/Sucesso dos discentes do Proeja em Comércio

Para Freire (1987; 1996), a emancipação é o processo histórico de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos. Ela é vista como a conquista da plena humanização do sujeito, em oposição ao estado de desumanização imposto pela opressão. Esse processo não é concedido, mas sim alcançado pelos próprios oprimidos por meio da práxis libertadora, que é a unidade dialética de ação-reflexão sobre o mundo.

Os postos-chave da emancipação em Freire (1987; 1996) são: a conscientização como passo inicial em que os sujeitos adquirem uma consciência crítica de sua situação de oprimidos e de sua capacidade de ação transformadora; a subjetividade e história, que objetivam fazer com que os sujeitos se tornem responsáveis pela formação de sua própria história de vida, superando os condicionamentos de sua existência; a libertação mútua, que perpassa pela libertação dos opressores de sua condição desumanizante e criação de um "homem novo" que não seja opressor nem oprimido e; a emancipação coletiva, na qual há um processo que ocorre em conjunto (ninguém se emancipa sozinho), exigindo uma inserção crítica na história e a adesão

às lutas pela transformação social.

Os 06 professores entrevistados na pesquisa consideram que os alunos ao ingressarem no Proeja EMI em Comércio já estão em uma realidade “emancipatória”. Em suas falas, eles expressam que a emancipação buscada na educação não deve ser vista ou cobrada como algo acabado; ela deve ser vislumbrada como um processo, como pequenos passos exitosos no cotidiano escolar desses alunos, em que o acesso é o primeiro deles:

Eu acho que, se a gente [...] sabe que um aluno vem para cá para estudar três anos [...], mas se ele passar dois, será que a gente não tem cumprido com esse objetivo? [...] Com certeza contribuiu (Moacyr de Góes, 2025).

O emancipatório não significa, necessariamente, que aquela pessoa vai ter uma mudança de vida completa [...]. Mas, se ela tiver uma visão diferente de si mesma [...] isso já é muito significativo. [...] Estamos falando de um processo em que o aluno consiga se perceber como alguém capaz, como um sujeito que tem voz, tem direitos, tem deveres (Nair Oliveira, 2025).

[...] Despertar neles o sentimento de que são capazes. Capazes de conquistar uma formação, de continuar, de não parar no ensino médio. [...] Acredito que tudo isso tem a ver com a descoberta da própria capacidade que cada um tem e de como a educação pode transformar vidas a partir dessa descoberta (Margarida Cortez, 2025).

Busco na minha disciplina abordar o tema teórico de uma maneira mais prática no dia a dia do aluno, para que ele possa aplicar na vida dele. [...] Que ele possa sair da minha aula e dizer: “Ah, isso aqui eu posso usar na minha casa, no meu trabalho, na minha vida!” [...] Já tive alunos que me encontraram e disseram: “Professor, eu testei a gasolina lá do posto...” [...] Eu acho que é mais voltado nesse sentido: para que eles consigam utilizar aquilo que aprendem aqui. [...] Alguns vão continuar os estudos, mas muitos vão encerrar o ensino médio. Então tento dar sempre essa parte prática para eles (João Raimundo, 2025).

Eu acho que se eles saírem melhores do que entraram, eu já fiz o meu papel. [...] A matemática é importante, desde uma conta de supermercado até, por exemplo, o financiamento. [...] Quando eu vou falar de Geometria Espacial, eu falo, por exemplo, vamos supor que você vai fazer um bolo de pote... Quanto de bolo você tem que fazer? Quanto tem que repartir? [...] Eles vão sair para a sociedade com um pensamento matemático mais aguçado e capaz de aplicar aquilo no seu dia a dia (Josemá Azevedo, 2025).

Eu efetivo isso [...] quando eu consigo perceber a visão crítica deles. É ver o posicionamento [...] refletir sobre isso de forma crítica. [...] Às vezes, não é somente geração de renda. Às vezes, é se emancipar de um contexto, especialmente as mulheres, se emancipar de um contexto opressivo. [...] É ver o aluno ou a aluna não baixando a cabeça, mas percebendo o processo de mudança que isso aqui trouxe para eles. É ver essas meninas lendo um edital e sabendo como participa. Então, para mim, isso é emancipação. [...] Eu faço de tudo para colaborar com isso (Marlene Araújo, 2025).

O discurso, a seguir, da professora Margarida Cortez (2025) revela uma compreensão de uma práxis pedagógica centrada na ideia de que ensinar é um ato político e humanizador e o reconhecimento das marcas sociais de exclusão sobre o Proeja:

É preciso desconstruir esse olhar pejorativo que, muitas vezes, a sociedade ainda tem em relação ao Proeja. [...] Nós, enquanto docentes, também precisamos compreender o nosso papel, para então ajudar o estudante a compreender o dele. [...] Fazer com que o aluno entenda o porquê do seu percurso, da sua formação (Margarida Cortez, 2025).

Diante das opiniões dos professores entrevistados sobre suas percepções de emancipação e sucesso no Proeja, fizemos um recorte de pontos que mais nos envolveram, à luz dos objetivos da pesquisa:

- Para os docentes do Proeja EMI em Comércio, a emancipação não é vista como um resultado final e absoluto, mas sim como um processo contínuo, marcado por “pequenos passos exitosos no cotidiano escolar” (Autor/sujeito, ano). O próprio acesso ao Instituto Federal é percebido como o primeiro ato emancipatório, uma vitória contra as forças de exclusão;
- O foco pedagógico dos entrevistados está deslocado para o desenvolvimento dos alunos. O depoimento da professora Nair Oliveira (2025) exemplifica essa transição do conteúdo para o sujeito: a emancipação ocorre quando o aluno adquire uma “visão diferente de si mesmo”, conseguindo “se perceber como alguém capaz, como um sujeito que tem voz, tem direitos, tem deveres”;
- O alerta da professora Margarida Cortez (2025) sobre a necessidade de desconstruir o “olhar pejorativo” da sociedade em relação ao Proeja e a ênfase no papel do docente em ajudar o estudante a compreender o sentido de sua formação resgatam o pressuposto de que a educação não é um ato neutro, mas sim um ato político e humanizador;
- Por fim, entendemos que a práxis emancipatória para eles exige esforço, reflexão e compromisso ético, e que ensino se torna instrumento de emancipação quando parte da realidade concreta e promove autonomia nos discentes.

Em síntese, compreendemos que os docentes entrevistados analisam o sucesso e a emancipação dos alunos do Proeja EMI em Comércio em diálogo com o conceito de emancipação de Paulo Freire, embora em Freire a emancipação humana deva culminar na superação da desumanização e na criação de um “homem novo”. As percepções dos professores revelam uma ressignificação dessa meta no contexto específico do Proeja, retirando, ao nosso

ver, um pouco da responsabilidade emancipatória que pesa sobre a educação em nossa sociedade.

4.2.3 Proeja e emancipação: saberes para a emancipação no Proeja em Comércio

Nas primeiras palavras da obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) esclarece que a temática central do livro gira em torno de dois eixos centrais: a formação do professor e a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos. Incorporam-se à temática central da obra a questão dos saberes fundamentais a este tipo de prática educativa. O autor adverte, porém, que

devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar nesse texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (Freire, 1996, p. 23).

Não nos cabe destrinchar todos os saberes que a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* nos entrega ou muito menos tentar esclarecer quais destes saberes estão destinados apenas ao educador progressista. Iniciamos a discussão sobre “os saberes para emancipação no Proeja”, retomando as palavras de Freire (1996) para nos alinharmos ao entendimento de que “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas[...]” (Freire, 1996, p. 16), e que, para o formar verdadeiro do educando, é indiscutível que para o próprio formador, professor, a formação seja igualmente verdadeira, além de que isso apenas será possível se nela um arcabouço de saberes necessários àquela prática educativa esteja presente.

Pela fala dos professores diretamente imbricados nessa pesquisa, inferimos que eles, independente da filiação político-ideológica educacional, entenderam a necessidade da presença desses saberes em sua formação, apesar de que, como veremos posteriormente, existirem grandes lacunas na formação inicial e continuada dos docentes do Proeja.

A partir das vozes dos entrevistados sobre os saberes/posturas que eles achavam necessários para emancipação dos alunos do Proeja EMI em Comércio, fizemos uma divisão, meramente para fins pedagógicos, que apresentaremos na sequência, com as falas que consideramos mais significativas sobre a temática.

Os professores Moacyr de Góes, Josemá Azevedo e Margarida Cortez opinaram que um saber ou atitude que chamaremos aqui de “saber da sensibilidade ou emocional” é

imprescindível à práxis pedagógica emancipatória no Proeja. Nas palavras dos entrevistados,

O professor precisa ter sensibilidade e vontade de fazer e trabalhar também com o ego do aluno é extremamente necessário, o bem-estar dele [...]. O que leva o professor a contribuir [...] é exatamente a sensibilidade e o preparo. [...] Não só ligado ao professor [...], mas o que o Instituto o proporcionasse. [...] Sou apaixonado com o que faço. Então, faço com entusiasmo (Moacyr de Góes, 2025).

O mais importante é instigar. É isso. Estimular a própria descoberta do aluno na conquista de sua autonomia. Fazer com que ele não veja o conteúdo da sala de aula como algo sem sentido, mas como algo que faz sentido no seu fazer cotidiano (Margarida Cortez, 2025).

[...] Olha, eu sou uma pessoa que conversa muito. [...] Eu sempre gostei de conversar com pessoas mais velhas. [...] Eu vim da Zona Norte... a gente conhece as pessoas mais vulneráveis (José Má Azevedo, 2025).

Na visão dos docentes, a emancipação é vista como resultado da sensibilidade, do entusiasmo e do preparo docente, aliados ao apoio institucional e exige, além dos saberes técnicos-pedagógicos, saberes ou posturas emocionais e relacionais para lidar com as diferenças, as vulnerabilidades e as necessidades específicas dos estudantes do Proeja.

Um dos entrevistados atribui a constituição de sua identidade docente principalmente à sua trajetória pessoal e social, marcada pela convivência com pessoas em situação de vulnerabilidade e pelo gosto pelo diálogo. Sua experiência de vida na Zona Norte e a afinidade com os sujeitos populares parecem ter sido fundamentais para sua sensibilidade pedagógica e para o modo como se aproxima dos estudantes do Proeja.

Fazendo uma relação com Freire (1996), resolvemos chamar essa competência trazida à tona por nossos entrevistados de “saber do bem querer ao educando e à educação”, que não significa a obrigação de gostar de todos os alunos de forma igual e indistinta, mas que a afetividade não assusta esse professor, que ele não tem medo de expressá-la.

Freire (1996) adverte, inclusive, que,

na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade (Freire, 1996, p. 138).

Compreendemos que os professores participantes da pesquisa entendem esse saber do

bem querer ao educando como necessário e forte aliado na pedagogia da práxis, sem confundir-lo com falta de ética ou de rigor pedagógico.

Depreendemos, também, por meio das falas dos entrevistados, que um saber/competência necessário à práxis pedagógica emancipatória no Proeja em Comércio é o compromisso ético com os educandos e com a educação de uma forma geral, quando exprimem:

Há necessidade que se tem de ter a sensibilidade, de ter formação e de querer fazer (Moacyr de Góes, 2025).

Lembro que foi bastante desafiador, porque eu nunca tinha dado aula para a EJA. O jeito como eu estava ensinando, no início, não era o mais adequado para eles. [...] Eu não fui um bom professor para aquelas primeiras turmas da EJA. [...] Fui aprendendo, fui tentando melhorar. [...] Depende muito do interesse do professor em querer aprender e sair da zona de conforto. [...] Seria muito mais fácil pegar o mesmo conteúdo que dou no integrado e simplesmente replicar com a turma da EJA. Mas não funciona (João Raimundo, 2025).

Os entrevistados entendem que a emancipação dos sujeitos requer o engajamento ativo do docente. Eles destacam o “querer fazer” como dimensão ética e política da prática, ou seja, o compromisso ético e intencional de transformar o ato pedagógico em libertador. Com isso, se aproximam do que Freire (1996) preconiza ao dizer que ensinar com o objetivo de que os alunos saiam da ingenuidade à criticidade (educação emancipadora) exige estética e ética.

No nosso entendimento, a ética desses professores se manifesta no respeito ao educando e à sua existência material, na forma de planejar e executar suas aulas, na disponibilidade ao diálogo, na abertura à retificação e reconhecimento da incompletude de sua formação frente ao real que se apresenta em suas aulas.

E a estética? O que é belo na fala desses docentes. Compreendemos que a beleza reside no compromisso; na coerência; na rejeição ao feio, injusto, autoritário. A boniteza está em não se contentar no que é mais fácil, no que está posto e consolidado.

Portanto, ao assumir como necessário esse saber do compromisso ético para o trabalho com os alunos do Proeja, inferimos que esses professores estão assumindo o saber da estética e ética, preconizado por Freire (1996), como essencial.

O último saber que trazemos nessa parte do trabalho, elencado pelos docentes entrevistados é o saber da “adaptação”. Na fala desses sujeitos, fica clara a necessidade de uma adaptação intencional de conteúdos, tempos, espaços e metodologias para o trabalho pedagógico no Proeja em Comércio, como destaca a participante Nair Oliveira (2025): “Com a equipe do escritório, a abordagem era uma; com o pessoal do ‘chão de fábrica’, era outra

completamente diferente”.

A entrevistada relata sua vivência em contextos de gestão da qualidade e liderança de equipes diversas, exigindo adaptação da linguagem e compreensão das diferenças socioculturais. Ela trouxe essa competência do ajustar ou adaptar de sua experiência no mundo do trabalho para a sala de aula no Proeja, pois não teve formação inicial para a docência, e defende que o público EJA é muito parecido com o que encontramos nos diversos setores do mundo do trabalho. A docente viveu o processo de aprender no e com o trabalho e transformou as vivências em fundamento pedagógico.

Acerca dessa mesma competência, o entrevistado João Raimundo (2025) ressalta que

o importante é selecionar o que é mais relevante para a realidade deles e garantir que eles aprendam aquilo. [...] Tudo que eu ensino para o Proeja, tento focar no que é mais importante para o dia a dia deles, para a vida prática. [...] É preciso adaptar sempre, adequar à realidade deles. Já tentei diversos caminhos [...] tudo isso para observar qual modelo gerava mais engajamento, mais aprendizado, mais interesse (João Raimundo).

O professor enfatiza que as estratégias pedagógicas emancipatórias no Proeja passam por adaptações metodológicas sensíveis à realidade dos estudantes, especialmente no que diz respeito à organização da carga horária e à valorização das aulas práticas e experimentais. Ele relata que ajustou a estrutura da disciplina de Química, agrupando as aulas e priorizando práticas de laboratório que relacionam o conteúdo ao cotidiano dos alunos, como a análise de gasolina adulterada. João Raimundo (2025) expressa que isso aumenta o engajamento e o interesse, transformando uma disciplina tida como “difícil” em uma experiência prazerosa e significativa.

Entendemos que esses saberes da adaptação ao público do Proeja em Comércio para uma práxis docente emancipatória se localizam nos saberes docentes técnicos (saberes do conteúdo e saberes pedagógicos) que iremos discutir com mais profundidade em uma categoria específica.

Em síntese, as falas dos docentes nesta subseção revelam: o “saber do bem querer ao educando”, da sensibilidade, expresso na escuta, no diálogo, na atenção às vulnerabilidades e no reconhecimento dos saberes dos docentes; o compromisso ético ou “saber estético e ético”, como chamamos, declarado no envolvimento com suas próprias formações, ao revisarem práticas, admitirem falhas, buscarem aprender com a realidade concreta dos discentes e recusarem a repetição mecânica de conteúdos e; por fim, na admissão da necessidade do saber técnico da adequação de metodologias, conteúdos e linguagens à condição material e cultural

dos estudantes

Assim, mesmo diante das lacunas formativas e dos desafios institucionais, os professores constroem práticas que incorporam, na ação cotidiana, elementos centrais da práxis emancipatória, em Freire (1996, 1987), como diálogo, amorosidade, rigor, ética, contextualização e busca da autonomia. As especificidades do Proeja em Comércio, que podem ser visualizados como entraves, na visão desses docentes, também podem se constituir como terreno fértil à uma práxis emancipatória.

4.2.4 Formação docente para o Proeja: formação inicial

Com base nas especificidades do “ensinar”, apresentadas por Curado-Silva (2019), expostas no início desta subseção, reafirmamos a necessidade de o professor cumprir seu papel a partir do domínio do saber técnico e do saber da criatividade ou práxis criativa.

Esses saberes não são dados ou emergem na prática pedagógica docente, eles são apreendidos na formação do professor, seja essa formação inicial, nos bancos universitários, ou continuada, no próprio fazer da experiência do professor, no mundo do trabalho, nas experiências de vida em geral. Discutimos, na sequência, como essa formação se deu para os professores do Proeja EMI em Comércio entrevistados, os espaços/tempos de suas formações e as lacunas formativas desses sujeitos.

Com relação à formação inicial em nível de graduação dos 06 professores pesquisados, temos que: 03 deles são licenciados e outros 03 têm cursos de bacharelado, na grande área de Gestão e negócios, como formação universitária inicial. Em consequência disto, 03 lecionam disciplinas da área propedêutica e 03 da formação técnica para o Curso Proeja em Comércio.

Pelas informações elencadas acima, já era esperado que os 03 professores com formação inicial em bacharelado não tivessem em seus cursos de graduação a preparação necessária para a docência no Proeja, ou na EJA, ou mesmo na EPT. Contudo, os professores licenciados que deveriam, pelo menos em teoria, ter acesso a uma formação para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino também revelaram que não lhes foi proporcionada uma formação que lhes permitisse ter acesso ao menos aos princípios básicos da Educação de Jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, como poderemos verificar na fala de João Raimundo (2025):

Nada. Nunca tive nenhuma disciplina sobre isso. Tínhamos muitas disciplinas que abordavam conteúdos pouco relevantes, como decorar leis da LDB.

Muitas teorias que estavam completamente fora da nossa realidade. [...] Quando tive contato com o Proeja, foi um choque para mim, porque eu realmente não tinha nenhum conhecimento sobre esse universo (João Raimundo, 2025).

O professor avalia criticamente sua formação inicial, afirmando que não houve qualquer preparação para o trabalho com jovens e adultos. Relata que o curso privilegiou conteúdos teóricos e normativos, como legislação educacional, desconectados da prática docente e da realidade dos sujeitos da EJA. Essa lacuna gerou um “choque” ao ingressar no Proeja, revelando a distância entre o currículo da formação inicial e as demandas concretas da práxis emancipatória. O entrevistado Josemá Azevedo (2025) também relata essa lacuna:

Confesso que em nenhum momento da graduação eu tive contato [...] com a EJA. Meu primeiro contato foi no estágio [...], mas é completamente diferente, porque é uma escola estadual, a gente não tem a educação técnica e tecnológica. [...] Confesso que a educação profissional, zero. Inclusive, a educação profissional, esse boom, né, veio assim depois, principalmente dos IF. [...] Em 2010, eu passei no IF. Aí eu tive um contato também com o Proeja em Química [...] E aí, em 2014, foi minha primeira experiência aqui [...] comecei a dar aula na EJA de Comércio (Josemá Azevedo, 2025).

A trajetória do professor revela uma formação construída na e pela prática, mais do que pela formação inicial. A ausência de conteúdos específicos sobre a EJA e EPT no curso de Licenciatura é compensada, segundo ele, pela vivência cotidiana e pela escuta ativa dos estudantes. Sua fala revela, no nosso entendimento, uma distância entre a universidade e a realidade da educação no Brasil.

A professora Marlene Araújo (2025) nos descreveu uma trajetória formativa extensa, multifacetada e marcada pela experiência em vários níveis e modalidades de ensino. Ela iniciou a trajetória como docente na rede estadual em 2000, atuando no ensino fundamental, e, em 2002, teve seu primeiro contato com a EJA, quando passou a trabalhar no turno noturno e descobriu “um público com o qual se identificou”. Nos anos seguintes, atuou como revisora e docente universitária, orientando estágios e observando as especificidades da EJA. No IFRN, retomou o contato direto com turmas do Proeja, destacando experiências significativas, como o trabalho interdisciplinar. Contudo, sua fala revela uma lacuna importante na formação inicial para a docência:

[...] Em nenhum momento. Nem para a educação profissional. De jeito nenhum. [...] O currículo era voltado para a literatura e para o texto. Não verticaliza o ensino da língua, nem as questões da educação. Todo mundo virava os olhos quando falava de disciplinas de educação. A única disciplina que eu cursei

com gosto foi Psicologia da Educação, porque era uma professora diferenciada. Todas as aulas eram em círculo, todas as aulas eram discussão (Marlene Araújo, 2025).

Apesar de sua extensa trajetória formativa e seu contato, no início da docência, com o público EJA, Marlene Araújo não teve a formação para a atuação no Proeja em sua graduação. A entrevistada reconhece que faltou, em sua formação inicial, uma preparação específica para atuar com o público da EJA e com a EPT. Argumenta que essa formação não deveria ser opcional, pois as licenciaturas precisam preparar os futuros professores para atuar em diferentes espaços e com diferentes sujeitos. Ela enfatiza que tanto a EJA quanto a EPT possuem perfis próprios e exigem um olhar pedagógico diferenciado, porém essas dimensões são ignoradas nos currículos das licenciaturas, que permanecem centrados em uma concepção tradicional e fragmentada de docência.

Como demonstrado na seção anterior, compreendemos que a formação do professor, ainda que se inicie formalmente no ensino superior, não se esgota nesse espaço. Ao invés disso, ela se reinventa e se aprofunda no cotidiano escolar, nas tensões presentes na prática pedagógica e nas diversas determinações sociais que permeiam o trabalho docente. Contudo, também compreendemos a importância de uma formação inicial docente ancorada nos princípios da epistemologia da práxis, que permita ao futuro professor ter acesso àquele arcabouço de saberes docentes que poderão contribuir para uma práxis pedagógica emancipatória desses sujeitos, seja qual for o nível ou modalidade de ensino que eles atuarão.

Pelas vozes dos 03 docentes licenciados entrevistados, foi revelada uma lacuna formativa significativa à atuação desses professores no Proeja, que tiveram que se adaptar, se formar, se reinventarem em sua práxis pedagógica nessa intersecção da educação profissional com a educação de jovens e adultos no IFRN⁵³. Notamos uma formação inicial desses professores ancorada no que chamamos de saber técnico, formado pela junção do saber do conteúdo de cada disciplina e o saber pedagógico, com uma ênfase no saber conteudista, tornando o perfil dessa formação “bacharelesca” (Saviani, 2009)⁵⁴.

⁵³ Importante notar a contradição na oferta do Proeja no IFRN: por um lado diz que se consubstancia em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora, por outro não oferta nos próprios cursos de licenciatura componentes curriculares específicos que tratem do Proeja. O enfoque na EJA-EPT fica condicionado ao querer fazer dos professores do eixo de educação de cada curso (IFRN, 2012).

⁵⁴ Saviani (2009) analisa a história da formação docente no Brasil, apontando para um modelo bastante antigo no qual os cursos superiores para professores eram estruturados segundo um esquema “conhecimento cultural-cognitivo” (conteúdo específico) + didática. No artigo *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, ele descreve que, durante décadas, prevaleceu a formação voltada principalmente ao domínio dos conteúdos disciplinares, relegando a parte pedagógica para segundo plano. Para Saviani (2009), esse modelo historicamente se aproxima daquilo que ele chama de formação “bacharelesca”: ainda que o curso

A categoria de análise *formação inicial* para os professores do Proeja evidenciou uma contradição central na formação universitária: embora a função docente seja vista como um exercício humano e profissional, sua preparação formal não capacita os futuros professores para as demandas concretas da realidade educacional.

A formação inicial dos entrevistados, mesmo para os licenciados, foi marcada por uma ênfase no saber conteudista, tornando seu perfil "bacharelesco" e ancorado principalmente no que é chamado de saber técnico (domínio do conteúdo e do pedagógico). Isso negligencia o saber da criatividade/saber estético ou práxis criativa, essencial para motivar e confrontar dialeticamente o conhecimento científico e a realidade do aluno.

4.2.5 Formação continuada docente para o Proeja: fontes e espaços formativos

O professor Moacyr de Góes (2025) nos revelou sobre sua formação para atuar no Proeja EMI em Comércio que, inicialmente, tinha a graduação à título de bacharelado como aporte formativo da sua práxis pedagógica, o que foi ampliado com o Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados na modalidade Educação a Distância, ofertado pelo Campus Natal-Zona Leste do IFRN. Ele destaca:

Minha formação é Contabilidade, então eu fui professor dessa área de Contabilidade de cursos superiores. [...] Fiz o curso de formação pedagógica, e me trouxe outras formas de pensar, outros elementos que contribuíram [...] para que eu estivesse não só em sala de aula, mas também [...] na coordenação do curso. Tive disciplinas [...] muito mais, digamos, algo mais do que licenciatura, mas específico para entender o funcionamento de sala de aula, funcionamento da parte pedagógica, metodológica como um todo (Moacyr de Góes, 2025).

A professora Margarida Cortez (2025) também expôs em sua fala a trajetória formativa, que foi iniciada nas graduações em Engenharia Elétrica e Administração, e como sua entrada no IFRN, em 2012, representou um ponto de inflexão: foi nesse contexto que teve o primeiro contato com a EJA, o que redefiniu seu modo de compreender o ensino e o seu papel como docente. A professora relata que a formação pedagógica para graduados não licenciados na modalidade Educação a Distância, ofertado pelo Campus Natal-Zona Leste do IFRN, obtida posteriormente, em 2019, e o trabalho de conclusão de curso voltado à EJA contribuíram para

seja uma licenciatura (ou seja, destinado à formação de professores), ele funciona como um "bacharelado" especializado na disciplina, com pouco investimento real na formação pedagógica e didática.

a releitura de sua prática. A professora relata:

Iniciei minha carreira docente em 1996, como professora substituta no curso de Administração da UFPB. [...] Eu vim conhecer o que era a EJA quando assumi o cargo no IFRN. Até aquele momento, minha experiência era apenas com cursos de nível superior. Foi um grande aprendizado para mim, como docente, atuar no EJA, porque você realmente sente o seu papel de educador, de professor. [...] Fiz essa formação em 2019, aqui no IFRN mesmo. Hoje, então, eu também tenho essa formação pedagógica, que até então me faltava. Na licenciatura que eu fiz [...] tinham disciplinas direcionadas à EJA. Isso foi muito importante [...] meu trabalho de conclusão foi em EJA. A temática foi justamente entender o retorno deles ao estudo [...] e as perspectivas pós esse retorno do aluno EJA (Margarida Cortez, 2025).

Percebemos nas falas dos dois professores, ao comentarem sobre o “Curso de Formação Docente para Graduados não Licenciados” que concluíram, que consideram a importância das iniciativas institucionais para a formação dos não licenciados. As entrevistas revelaram que o curso proporcionou uma formação que vai além domínio dos conteúdos das disciplinas técnicas, incorporando saberes diversificados e reflexões sobre a EJA e, especificamente, sobre o Proeja.

Também se referindo às iniciativas institucionais como fóruns, cursos de curta duração, oficinas, o professor Moacyr de Góes (2025) expôs que os percebe como espaços de diálogo e reconstrução de saberes. O professor explica:

Tive também um curso de formação [...] feito por Samara, aqui do campus, em colaboração também com outros colegas, que trouxeram mais elementos para essa sala de aula. [...] Também participação em fóruns do próprio IFRN. [...] Já haviam tido outros que a gente teve sempre essa discussão (Moacyr de Góes, 2025).

Porém, o professor faz uma dura crítica ao que ele chama de “jogar o professor em sala de aula sem nenhuma preparação”, referindo-se à cultura institucional corrente de não exigir e/ou proporcionar aos recém-chegados ao IFRN, principalmente aos não licenciados, uma formação inicial antes de iniciarem suas atividades docentes. O entrevistado desabafa: “A gente tem muita sorte, porque joga um professor de sala de aula sem saber o que ele é capaz de fazer, tanto no sentido positivo ou de trazer frustrações para alunos. A gente arrisca muito, digamos, falando a gente, o Instituto Federal” (Moacyr de Góes, 2025).

O entrevistado destaca que a formação voltada ao trabalho com jovens e adultos seria “importante”, mas evitando tratá-la como “extremamente necessária”. Ele reconhece, contudo, que essa ausência lhe impôs maiores desafios: “Se exclusivamente ter, seria importante... talvez nessa minha formação como um todo, se tivesse tido cursos inicialmente, talvez eu tivesse pego

atalhos mais fáceis” (Moacyr de Góes, 2025).

Ainda sobre as ações de formação promovidas pela Instituição e que tenham como foco o professor do Proeja, Marlene Araújo (2025) mencionou os encontros formativos que fizeram parte da pesquisa, como também a própria entrevista, como espaços que favorecem a reflexão e a formação coletiva, mas que nem sempre são privilegiados pelos colegas docentes. Ela observou:

Você me fez pensar em tanta coisa... já pensei em tanta coisa, já retomei tanta coisa, já refleti tanta coisa, já modifiquei tanta coisa aqui. Por que não tornar essas conversas como espaços privilegiados? Essas trocas de diálogo. [...] mas é um momento de formação também. Eu considero, pelo menos, para você e para mim também (Marlene Araújo, 2025).

Importante destacar que dos 06 professores entrevistados, apenas 02 deles, Moacyr de Góes e Marlene Araújo, revelaram em suas falas que os encontros formativos que ocorreram como parte desta pesquisa se configuraram como espaços privilegiados para a formação em EJA-EPT, apesar de todos eles terem participado desses encontros. Contraditoriamente, todos afirmaram como seria importante que a Instituição como um todo e, especificamente o IFZN promovessem cursos, oficinas, palestras sobre a temática, como observamos em suas falas:

O IFRN pode, no mínimo, quando eu falo no mínimo, é no mínimo mesmo, talvez [ofertar] um curso de formação (Moacyr de Góes, 2025).

É necessário priorizar a formação para que o professor compreenda, de fato, o que é o Proeja (Margarida Cortez, 2025).

Deveria sim, tanto para a Educação Profissional e Tecnológica quanto para o público da EJA... porque são perfis diferentes e exigem um outro olhar, uma outra formação (Marlene Araújo, 2025).

Deveria haver mais oficinas como aquela que eu mencionei, que participei lá em 2010 e que, desde então, nunca mais vi acontecer. [...] De lá para cá, já se passaram 14 anos e eu não vi mais nenhum tipo de formação nesse sentido. [...] Sinto muita falta de uma formação continuada, específica, voltada mesmo para preparar o professor que vai atuar no EJA aqui no Instituto (João Raimundo, 2025).

Eu sinto falta de uma comunicação oficial da instituição. Acho que mais reuniões com relação ao Proeja mesmo (Josemá Azevedo, 2025).

Acho que precisa, sim, de uma formação específica [para o Proeja] (Nair Oliveira, 2025).

A entrevistada Nair Oliveira enfatiza que as formações ofertadas pelo IFRN têm um perfil mais teórico, que se desvincula da vivência real, e, por isso, perdem a eficácia. Ela

defende que a formação continuada seja conduzida por professores com experiência concreta no Proeja:

Uma coisa é estudar o Proeja [...], mas, isoladamente, sem a vivência da sala de aula, ele corre o risco de se tornar algo muito utópico. Ela precisa ser conduzida por quem já tem experiência prática com esse público, com essa realidade (Nair Oliveira, 2025).

Em suma, os professores consideram que o IFRN poderia contribuir mais intensamente para o desenvolvimento profissional dos docentes do Proeja por meio de formações continuadas específicas e práticas, voltadas às particularidades da EJA e da educação profissional integrada. A maioria também considera que oportunidades de ações formais de formação voltadas especificamente para a EJA são escassas e, quando acontecem, são muito “teóricas”.

Uma forma de contribuição para essa formação docente almejada por nossos 06 entrevistados é a ampliação de espaços formais de diálogo e trocas de experiência entre os professores do Proeja em Comércio, como podemos perceber nas falas a seguir:

O colegiado acaba sendo um momento muito rápido e, muitas vezes, já voltado diretamente para os alunos. Poderia haver um espaço... voltado especificamente para os professores do Proeja, para troca de experiências mesmo. Hoje, a gente acaba fazendo esse tipo de troca mais informalmente. Seria interessante institucionalizar isso. As reuniões pedagógicas... acabam sendo muito voltadas ao planejamento, ao cumprimento de demandas institucionais. Raramente sobra tempo para discutirmos os alunos em si (Nair Oliveira, 2025).

Oficialmente, eu sinto falta desse diálogo. A gente tem os conselhos de classe, mas eu dou aula no horário do conselho, então não posso participar. [...] Eu gosto de conversar muito com o professor [colega]. Então, a gente conversa sobre alunos, sobre tanto alunos quanto a nossa prática. Entre professores eu me sinto totalmente à vontade de conversar. [...] Pelo fato de ser turmas pequenas [Proeja em Comércio], a gente consegue traçar um perfil da turma (Josemá Azevedo, 2025).

Procuro saber quem são os professores daquela turma. Faço isso até para entender como a turma está, se os alunos estão vindo, como está o rendimento deles. [...] Busco conversar com alguns colegas [...] para entender como está a turma: quem está frequentando, quem está com dificuldade, quem está ausente (João Raimundo, 2025).

Acho interessante ter momentos de trocas de experiência entre os próprios docentes (Margarida Cortez, 2025).

Muitas vezes... é exatamente isso que a gente consegue fazer. Eu brinco e chamo até de um conselho à parte. [...] Um conselho de classe à parte. [...] Esses momentos são de extrema, eu diria, são extremamente necessários. Vou repetir, são extremamente necessários (Moacyr de Góes, 2025).

Os entrevistados reconhecem a importância das trocas espontâneas entre professores como espaços legítimos de formação e reflexão pedagógica, o que entendemos como uma valorização da formação compartilhada, da colaboração entre os pares e no reconhecimento de que o saber docente é construído coletivamente. Nessas partilhas informais circulam saberes sobre os alunos, estratégias de ensino e experiências pessoais.

Ainda discutindo sobre a formação continuada docente, a entrevistada Marlene Araújo (2025) nos trouxe uma visão diferente dos demais, ao reconhecer como espaços e experiências mais significativas para o trabalho com o Proeja os processos de formação continuada e pesquisa acadêmica que se deram durante o mestrado e o doutorado. No contexto do IFRN, a docente percebeu um ambiente ambíguo: por um lado, conversas desanimadoras e preconceito em relação ao público da EJA; por outro, encontros e trocas com colegas comprometidos, que se mostraram espaços formativos genuínos, marcados pelo engajamento e pela afetividade.

Ao analisar a categoria “Formação continuada docente para o Proeja: fontes e espaços formativos”, compreendemos que a formação continuada para atuação no Proeja no IFRN se apresenta menos como um processo institucionalizado e sistemático e mais como um percurso fragmentado, desigual e fortemente dependente da iniciativa individual de cada docente. As trajetórias dos entrevistados mostram que muitos ingressam na docência e, particularmente, na EJA/Proeja, sem uma licenciatura (03 professores) e com uma formação inicial para a docência bacharelesca, distante das dimensões pedagógicas e das especificidades do trabalho com o Proeja.

Nesse contexto, os professores reiteram a necessidade de formações continuadas específicas, contextualizadas e conduzidas por docentes experientes na EJA, pois identificam como problemática a prevalência de ações “muito teóricas” e dissociadas da realidade concreta da sala de aula. Ao mesmo tempo, reconhecem que fóruns, oficinas, cursos de curta duração e iniciativas formativas internas cumprem um papel importante, ainda que insuficiente.

A análise também mostra que, diante das lacunas institucionais, as trocas informais entre colegas tornam-se espaços privilegiados de aprendizagem profissional. Conversas de corredor, discussões espontâneas sobre alunos, articulações improvisadas entre docentes e até “conselhos de classe paralelos”, são valorizados como práticas formativas legítimas. Essas interações evidenciam a natureza coletiva e colaborativa do saber docente, marcado por reconstrução contínua, partilha de estratégias e reflexão compartilhada sobre a prática.

Em síntese, a subseção demonstra que a formação continuada docente para o Proeja no IFRN é atravessada por contradições estruturais: há reconhecimento generalizado da necessidade de formações específicas, mas a instituição oferece poucas ações sistemáticas; há

experiências isoladas consideradas formativas, mas elas dependem do engajamento pessoal; há valorização das trocas informais, mas falta institucionalização de espaços coletivos regulares. Assim, a formação dos professores aparece como um processo heterogêneo, tensionado e marcado pela busca individual e coletiva por compreender e qualificar a prática docente na EJA-EPT, apesar das insuficiências institucionais.

4.2.6 Saberes docentes para atuação no Proeja

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996) aponta 27 exigências (saberes) diferentes para ensinar. Como já formulamos, nesta pesquisa, ele alerta que essas exigências não são direcionadas apenas aos progressistas, mas a qualquer professor com qualquer orientação política. Daí, já depreendemos o entendimento de que todo ser humano, realizando sua humanidade, é um ser político e que todo ato educativo, resultando da relação entre seres humanos, é, então, um ato eminentemente político.

Para Freire (1996), todo e qualquer ato educativo é também um ato político e, apesar da diversidade e quantidade dos saberes por ele anunciados, compreendemos que todos eles são perpassados por sua postura da defesa de uma educação que promova a autonomia, a emancipação dos educandos.

Saviani (1996, p. 148) declara que “os saberes que determinam a função do educador são, por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria da educação, sendo, portanto, por ela determinados”. O autor, analisando e procurando identificar características comuns constitutivas das notas distintas da educação, chegou a uma caracterização de saberes, que entendeu que todo educador deveria dominar e que, por consequência, devem integrar o processo de sua formação. São eles:

- ✓ O saber atitudinal, abrangendo atitudes e posturas inerentes ao papel do educador;
- ✓ O saber crítico-contextual, que é relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa;
- ✓ O saber específico, que corresponde às disciplinas que integram o currículo escolar;
- ✓ O saber pedagógico, que inclui os saberes produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais; e
- ✓ O saber didático-curricular, que compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa.

Não é nossa intenção contradizer, acrescentar, diminuir ou sequer tentar diferenciar os saberes que estão aflorando nesse estudo com os anunciados por Freire, Saviani ou qualquer

outro autor que trate sobre a temática. Ao contrário, buscamos nos apoiar, nos referenciar, nesses autores para tentar entender uma realidade bastante específica: “os saberes necessários a uma práxis pedagógica emancipatória no Proeja EMI em Comércio do Campus Natal-Zona Norte”, ancorando-nos nas falas dos professores desse Curso.

Neste sentido, buscamos depreender, a partir das entrevistas e de nosso conhecimento anterior sobre a temática, esses supostos saberes ou exigências, como declara Freire (1996), desta vez analisando a fala de cada professor separadamente, para em seguida tentar, em um movimento dialético de (re)construção, transformá-las em um todo.

Ao ser questionado sobre quais saberes considera fundamentais para atuar no Proeja EMI em Comércio o professor João Raimundo respondeu:

O saber teórico, sinceramente, nem é o mais importante. A parte mais desafiadora é justamente essa: adaptar o que eu preciso abordar da minha disciplina. Tento sempre trazer esses conceitos para o dia a dia dos alunos, aproximar o conteúdo da realidade que eles vivem. O mais importante, para mim, é ter essa sensibilidade de como abordar, de como transmitir esse conhecimento. [...] Saber transmitir é pedagogia: é encontrar os caminhos para envolver o aluno, para evitar que ele se disperse, que se sinta desmotivado. Transformar esse conteúdo em algo interessante, isso, para mim, é o verdadeiro desafio. Eu fico muito feliz em saber que... o aluno, mesmo não querendo vir, ele venha porque a aula é agradável. O jeito como eu estava ensinando, no início, não era o mais adequado para eles. [...] Eu não fui um bom professor para aquelas primeiras turmas da EJA. [...] Fui aprendendo, fui tentando melhorar. Depende muito do interesse do professor em querer aprender e sair da zona de conforto. Seria muito mais fácil pegar o mesmo conteúdo que dou no integrado e simplesmente replicar com a turma da EJA. Mas não funciona. É preciso adaptar sempre, adequar à realidade deles. Já tentei diversos caminhos [...] tudo isso para observar qual modelo gerava mais engajamento, mais aprendizado, mais interesse (João Raimundo, 2025).

O professor entende que, para atuar no Proeja, o saber teórico não é o mais importante, e sim ter uma “sensibilidade pedagógica” para adaptar o conteúdo à realidade dos alunos. Ele enfatiza que ensinar Química a jovens e adultos exige traduzir conceitos abstratos em experiências do cotidiano, tornando o conhecimento mais acessível e significativo. O docente reconhece que o principal desafio está em saber comunicar, envolver e motivar os estudantes, compreendendo suas condições de vida, cansaço e trajetórias pessoais.

O discurso do entrevistado expressa uma compreensão freireana da práxis educativa. Ao afirmar que “o saber teórico nem é o mais importante”, o professor desloca o foco da formação tradicional, baseada na transmissão de conteúdos, para a dimensão humanizadora do ato educativo, se aproximando da concepção Freire (1996), para quem ensinar exige risco,

aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, e implica reconhecer o aluno como sujeito histórico, com sua própria bagagem de saberes e experiências.

Assim, inferimos que o professor João Raimundo considera, para uma práxis pedagógica emancipatória nas turmas do PROEJA em Comércio, necessários 03 saberes docentes, a saber:

Saber Técnico, ao trazer que o saber teórico, do conteúdo, não é o mais importante (entendemos que acha necessário), mas sim o saber pedagógico de saber transmitir. O saber técnico do professor, em nosso entendimento, é aquele aprendido nas licenciaturas e que, supostamente, seria o caracterizador da profissão docente, ou seja, é a junção dos saberes do conteúdo da área/disciplina a que o professor se integra e os saberes pedagógicos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais (Saviani, 1996; Curado-Silva, 2019).

Saber do pesquisador, expresso pelo docente com outras denominações quando ele, frente às situações desafiadoras da práxis pedagógica no Proeja, pesquisa, testa, aprende soluções. O professor demonstrou em sua fala que possui atitude investigadora sobre seu fazer pedagógico, pois se mostra “inconformado” com certas situações e busca alternativas para superação dos problemas encontrados em sala de aula. Entendemos, assim como Araujo (2008), que o saber do pesquisador esteja atrelado à atitude de autonomia intelectual frente aos desafios da prática educativa, ou seja, o saber do pesquisador permite ao professor desenvolver a capacidade de análise e avaliação de sua própria experiência docente com o objetivo de aperfeiçoá-la.

Saber crítico-contextual, assim como entendido por Saviani (1996), demonstrado pela compreensão do contexto com base no qual e para qual se desenvolve o trabalho educativo nas turmas do Proeja em Comércio. Também na ênfase dada à adaptação do conteúdo à realidade dos alunos.

O professor Josemá Azevedo, ao ser diretamente questionado sobre os saberes que considera fundamentais para atuar no Proeja EMI em Comércio, respondeu:

A matemática não é só resolver equação de segundo grau. É trazer a matemática para o dia a dia deles. [...] Vamos aqui imaginar que a gente tem um terreno 10 por 20... como é que a gente calcula a área dele?

[...] O conhecimento dos alunos para mim é importante, porque às vezes eu até coloco um contexto que ele está apresentando.

[...] Eu sei elaborar um plano de aula, a gente viu isso na graduação... Eu gosto dessa parte.

[...] Eu acho que o IFRN deveria começar adaptando as ementas e não fazendo um Ctrl+C, Ctrl+V. A ementa era para ser mais de cada curso. O que é

importante para uma pessoa de Comércio? A ementa é inchada. Ela não traz a realidade realmente da carga horária deles e do que eles têm. [...] O tempo de aprendizagem deles é maior. Então, preciso me dedicar mais. Eles faltam muito, as turmas têm evasão... tenho que fazer esse resgate de uma aula para outra.

[...] Acho que tinha que ter mais esse olhar para mudar a ementa, para adaptar conteúdos, e olhar para o curso em si, e não como algo geral (Josemá Azevedo, 2025).

O entrevistado desvela que para atuação no Proeja em Comércio há a necessidade do incremento de diversos saberes, que ultrapassam o domínio técnico da área específica e os saberes pedagógicos, ou seja, ele considera que o **saber técnico** é necessário, mas não suficiente.

Josemá, assim como o entrevistado que citamos anteriormente, vê a necessidade do **saber crítico-contextual**, pois também enfatiza em sua fala a compreensão de trazer os conteúdos de sua disciplina, Matemática, para a realidade dos alunos, de promover uma educação que integre os alunos à vida em sociedade.

A novidade trazida na fala do professor Josemá se assenta no **saber curricular**, quando ele opina sobre as limitações curriculares institucionais ao não contemplarem as especificidades dos discentes do Curso Proeja EMI em Comércio.

Reconhecemos os saberes curriculares, assim como Tardif (2014)⁵⁵, como aqueles que se apresentam nos programas escolares, correspondendo “[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita” Tardif (2014, p. 38).

Quando perguntamos à professora Marlene Araújo quais saberes considera essenciais para trabalhar no Proeja EMI em Comércio, ela respondeu o seguinte:

É fazer com que eles consigam entender o que eu estou fazendo a partir de algo que eles têm da vida deles. Buscar algo em comum.

[...] Essas propostas que eu trago são sempre instigando temáticas sociais que fazem parte da vida deles. Eu trabalho muito a questão do machismo... do preconceito, do racismo... e as críticas sociais mesmo, as melhoras, o que se pode fazer dentro de você como ator, cidadão.

A gente está no campo da experiência mesmo, da vivência e de trazer o cotidiano para a sala de aula (Marlene Araújo, 2025).

A entrevistada identifica como saberes fundamentais para atuar no Proeja a capacidade

⁵⁵ Apesar da crítica à ênfase de Tardif (2014) aos saberes experienciais, à forma como os saberes docentes são apreendidos e sua filiação à epistemologia da práxis, reconhecemos a categorização que ele emprega sobre os saberes dos professores.

de articular o conhecimento acadêmico com as experiências de vida dos alunos e a sensibilidade para problematizar temáticas sociais relevantes, como machismo, racismo e desigualdade social. Ela demonstra compreender que o trabalho pedagógico com jovens e adultos requer flexibilidade, escuta e contextualização, rompendo com o ensino tradicional centrado apenas nos conteúdos formais. Para ela, o saber docente no Proeja está vinculado à experiência, ao diálogo e à valorização do cotidiano dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem.

Como identificado nas falas dos dois entrevistados anteriores, entendemos que a professora Marlene Araújo sente a necessidade de mobilizar o **saber crítico-contextual**, para as suas aulas no Proeja EMI em Comércio. Porém, diferentemente dos anteriores, ela enfatiza a questão da crítica social no contexto em que seus alunos jovens e adultos estão inseridos: alunos que moram na periferia da cidade, que em sua maioria são mulheres e que têm uma situação familiar/socioeconômica adversa.

Intencionalmente, trouxemos as entrevistas dos 03 professores licenciados à análise inicial sobre a relevância que eles demonstram atribuir aos saberes para a práxis pedagógica no Proeja. Quisemos comparar as opiniões dos licenciados e também retomar a discussão sobre a formação inicial para a docência que lhes foi proporcionada.

Anteriormente, compreendemos, pelas falas dos 03 entrevistados, que há uma lacuna formativa com relação à abordagem de saberes docentes para o trabalho com a EJA, a EPT e, especialmente, com o Proeja. Entendemos que esses docentes apreenderam esses saberes no confronto com a realidade concreta da sala de aula com as turmas do Proeja, mas a um custo elevado, pois, como eles mesmos relatam, o caminho poderia ter sido mais suave, menos desafiador se eles tivessem o contato com esses saberes ainda em suas formações iniciais.

Também concebemos que a formação desses licenciados ocorreu num perfil bacharelesco, com ênfase no saber conteudista, relegando o saber pedagógico a uma importância inferior e, com isso, não preparando os futuros professores para a realidade concreta em sala de aula. Novamente, esses docentes tiveram que se desdobrar no exercício da práxis emancipatória para a apreensão dos saberes técnicos em sua completude, o que dificultou, principalmente, o início de suas atuações no Proeja.

Retomando o questionamento sobre os saberes docentes necessários à práxis pedagógica no Proeja EMI em Comércio, vamos à resposta do professor Moacyr de Góes (2025):

Trabalhei na COSERN durante cinco anos e isso me engrandeceu muito como profissional. Não contei somente com a experiência do saber de sala de aula,

exclusivamente [...], mas o fazer que tinha, [...] para poder chegar na sala de aula e responder com propriedade perguntas ou fazer colocações [...] com muito mais prática e direcionado propriamente.

Eu passo, vejo um *outdoor* no ônibus e vejo a aplicação daquele *outdoor* [...] na disciplina de Matemática Financeira. Uma reportagem no jornal [...] sobre imposto de renda [...] eu mostrando isso para o aluno na prática, que aquele que ele escuta na televisão, no rádio, é o que ele está vendo em sala de aula.

Essa prática que eu trago para a sala de aula [...] é carregada do meu conhecimento fora da sala de aula. Mas, evidentemente, que eu carrego os elementos pedagógicos necessários também numa formação continuada. Extremamente necessário.

Eu digo também para os meus alunos [...] é importante que vocês se coloquem [...] sabendo que vocês sabem de alguma coisa.

O professor que entra... sem conhecer as normas institucionais, as regras do jogo, pode até fazer um bom trabalho como conteudista, mas ele não vai contribuir com essa emancipação política do aluno.

Talvez ele contribua pouco com essa emancipação política do aluno... de mostrar para ele como é que é o mundo, como é que ele se sente bem mostrando ao amigo... como é que faz o cálculo da conta de energia.

Sou apaixonado com o que faço. [...] As aulas são balizadas no conteúdo, mas com muito respeito (Moacyr de Góes, 2025).

O retorno do professor Moacyr de Góes (2025) ao questionamento veio “carregado” de saberes. Em primeiro lugar, o entrevistado associa sua prática docente ao percurso profissional anterior, reconhecendo-o como fonte legítima de saber. Na sequência, ele expõe a necessidade do **saber crítico-contextual**, mas que não menospreza os saberes dos próprios educandos e os saberes pedagógicos (**saber técnico**, se aliado ao saber do conteúdo). Continua a fala trazendo à tona a necessidade do conhecimento “das regras do jogo”, do **saber curricular** institucional do IFRN para a contribuição na emancipação política do aluno. Por fim, resgata o saber da afetividade, o **saber do bem querer ao educando e à educação** (Freire, 1996), que já discutimos em subseção anterior, quando expressa ser apaixonado pelo que faz

A novidade que professor Moacyr de Góes nos ofertou foi o reconhecimento do saber adquirido em experiência profissional anterior à docência, em área afim ao Curso de Proeja em Comércio, como saber legítimo e necessário à sua práxis pedagógica. Em pesquisa anterior, esse saber, que nomeamos de **saber da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina**, emergiu das vozes dos professores iniciantes do IFRN como o mais valorizado quando se tratava do fazer pedagógico do professor bacharel (Paiva, 2017).

O saber da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina (Paiva, 2017) se relaciona ao modo de funcionamento do mundo do trabalho e o saber fazer laboral nas diversas áreas e para construí-los, utilizá-los e/ou valorizá-los, os professores pesquisados podem utilizar fontes variadas, sem precisar, necessariamente, ter vivido uma experiência formal de trabalho naquela área. Eles podem, por exemplo, ter utilizado estágios, pesquisa,

extensão, aulas práticas, capacitações para aquisição desses saberes ou, mesmo sem tê-los adquirido, apenas valorizá-los.

Os saberes da docência ligados ao mundo do trabalho são examinados por Kuenzer (2010), que defende a articulação entre conhecimento científico e conhecimento prático no ensino das disciplinas da educação profissional e tecnológica. Para a autora, não teremos uma transposição didática adequada “[...] se contemplar apenas a dimensão intelectual do trabalho a ser ensinado, o que significa que o professor deverá ter experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática do trabalho que se propõe a ensinar” (Kuenzer, 2010, p. 506).

Na mesma obra, a autora ainda afirma que essa experiência no mundo do trabalho é necessária ao professor da EPT, que leciona disciplinas do eixo tecnológico de cada curso, e defende a necessidade desse tipo de experiência argumentando que

[...] não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos. Na formação, este movimento se dá do raciocínio científico para a prática, via transposição didática, que deverá incluir atividades que insiram o estudante na realidade do trabalho: laboratórios, casos, visitas, estágios, pesquisas de campo (Kuenzer, 2010, p. 508).

Dessa forma, defendemos, como Kuenzer (2010) e o professor Moacyr de Góes (2025), que o saber da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina é necessário à práxis pedagógica emancipatória dos professores do Proeja em Comércio.

Nair Oliveira, outra professora não-licenciada, respondeu à pergunta sobre os saberes docentes necessários à práxis pedagógica no Proeja EMI em Comércio, aclamando o percurso profissional no setor produtivo como um espaço de aprendizagem e de constituição de competências que, mais tarde, se tornariam significativas na prática docente, como podemos observar:

O mestrado e o doutorado me deram o conhecimento para saber fazer pesquisa. Agora, o conhecimento da área de logística, esse eu adquiri dentro da fábrica. É um conhecimento que vem da realidade prática, de ter vivenciado diferentes contextos. [...] Na fábrica, você acaba tendo contato com elementos do comércio, da indústria e do setor de serviços. [...] Termina sendo um conhecimento essencial, que veio da prática. Passei por diversos setores: logística, estoque, transporte, processamento de pedidos, planejamento e controle de produção (Nair Oliveira, 2025).

Ainda se referindo ao trabalho no setor produtivo, ela destacou que precisava, por vezes, elaborar cursos/oficinas/palestras de curta duração para equipes que liderava, que já exigiam planejamento, metodologia, avaliação e conhecimento público-alvo, o que, para ela, de certa maneira, já antecipava os saberes técnicos que mais tarde seriam mobilizados na atuação no Proeja em Comércio.

A docente nos trouxe a novidade de construir seus saberes pedagógicos a partir das experiências vividas, especialmente no trabalho e nas relações humanas, mas não saberes inéditos, por tratar de saberes que já havíamos discutido anteriormente: **saber técnico e saber da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina**.

Essa experiência antecipa, de forma empírica, os saberes pedagógicos que mais tarde serão mobilizados na atuação no Proeja.

Ao continuar a falar sobre os saberes docentes, Nair Oliveira declara que é necessário

conhecer previamente a vivência do aluno e saber transformar isso em exemplos práticos dentro da sua disciplina é fundamental para que ele compreenda os conceitos. [...] Quando estou ensinando sobre logística e gestão de estoque, começo pela feira de casa deles. [...] Se um aluno é Uber ou Moto Uber, eu uso esse contexto para explicar o que é roteirização (Nair Oliveira, 2025).

Esse saber do conhecimento da vida concreta dos estudantes, das suas experiências anteriores, do saber de mundo dos discentes para uma contextualização crítica do conteúdo, foi muito bem trabalhado na resposta da professora Nair Oliveira e também já foi discutido pelas falas dos entrevistados anteriores e nominado de **saber crítico-contextual**.

Outro saber que já discutimos na investigação, mas que cabe o acréscimo da voz da professora Nair Oliveira é o **saber do pesquisador**. Ela esclarece:

A gente percebeu que a maioria dos alunos não concluía o curso [...] e aí criamos um modelo de TCC. [...] Nos reunimos e pensamos: como podemos melhorar isso? [...] Integramos nossas três disciplinas ao projeto integrador. [...] Desde que implementamos isso, nenhum aluno deixou de entregar o TCC. [...] Fizemos dessa forma e tem dado certo. (Nair Oliveira, 2025).

Interessante notar na investigação que todos os entrevistados convergiram na questão da aprendizagem com os pares, na questão de identificar um problema na turma ou no Curso Proeja em Comércio e buscar possíveis soluções, de reelaborar suas práticas de acordo com o ciclo dialético de experimentar, avaliar e ressignificar, mas não conseguiram identificar que estavam fazendo pesquisa educacional ao elaborar soluções para um problema identificado no

contexto da práxis educacional.

Para concluirmos a discussão sobre as respostas dos professores entrevistados sobre os saberes necessários à práxis pedagógica emancipatória no Proeja EMI em Comércio, veremos o que disse a professora Margarida Cortez. Porém, para não nos tornarmos repetitivos na análise, vamos focar no ineditismo de sua resposta, que se assenta no **saber da interdisciplinaridade**.

Margarida Cortez (2025) trouxe em sua resposta os saberes crítico-contextual, do bem querer ao aluno e à educação, técnico e interdisciplinar, que discutimos a seguir:

Eu diria que é um mix de saberes... [...] O saber teórico é necessário por conta da matriz curricular, mas também o saber prático, da experiência, é indispensável. [...] O que mais me fez evoluir foi o feedback dos alunos. [...] A interdisciplinaridade que a gente tanto reverencia, mas que na prática ainda deixa muito a desejar. [...] Tem a questão do emocional mesmo (Margarida Cortez, 2025).

No sentido do tipo de formação preconizada para o EMI, no qual o Proeja em Comércio está inserido, destacamos os saberes do exercício da docência como práxis (como já destacado anteriormente) e do saber da interdisciplinaridade como diferenciais para a atuação nessa oferta/projeto educacional (Paiva, 2017).

Quanto ao saber interdisciplinar, acreditamos que o EMI à EJA exige uma integração das diversas disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus prismas particulares para transformar o saber fragmentado em uma compreensão mais global do conhecimento. O saber interdisciplinar seria, então, a capacidade de materialização do currículo integrado com a existência da organização disciplinar, mas tendo como base a compreensão do real como uma totalidade histórica e dialética (Paiva, 2017).

O modelo adotado no IFRN é o do currículo integrado, que é fundamentado a partir da globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade (IFRN, 2012). Contudo, como alerta a professora Margarida Cortez, a instituição ainda não consegue, com amplitude de práticas e de adesão dos profissionais, efetivar esse modelo. Ela se ressentiu, principalmente, da dificuldade de conseguir efetivar a interdisciplinaridade, que é basilar, para nós, como saber docente necessário à práxis emancipatória no Proeja em Comércio.

Nesta subseção, que analisamos as respostas dos 06 professores entrevistados ao questionamento sobre quais saberes docentes eles consideram necessários à práxis pedagógica no Proeja EMI em Comércio, ficaram ainda mais evidentes as lacunas presentes na formação inicial desses sujeitos, os quais não tiveram uma formação para a docência na graduação ou tiveram uma formação bacharelesca, o que os compeliu a buscar os saberes da docência em

espaços diversos, como formações continuadas, fóruns institucionais, compartilhamento de experiências entre pares etc.

A partir da análise da resposta à questão, identificamos um conjunto amplo de saberes que são exigidos para a docência no Proeja: Saber Curricular, Saber da experiência de trabalho na área em que se insere o curso/disciplina, Saber do Pesquisador, Saber Técnico, Saber Crítico-Contextual, Saber da Interdisciplinaridade. Muito embora, denominados de forma diferentes pelos 06 professores entrevistados, as falas convergiram sobre a necessidade de formação que incorpore em sua estrutura esses saberes, que se referenciam na práxis pedagógica emancipatória.

Acrescentamos aos saberes elencados acima, os 02 que resultaram das respostas diretas à questão dos saberes necessários à práxis pedagógica no Proeja, mas que emergiram ainda na subseção “Proeja e emancipação: saberes para a emancipação no Proeja em Comércio”, o **Saber do Bem Querer ao Educando e à Educação** e o **Saber da Estética e Ética**, totalizando 08 saberes, os quais estão sintetizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Saberes Docentes Necessários à Práxis Pedagógica no Proeja EMI em Comércio

(continua)

Saber Docente	Descrição Sintética	Fundamentação Teórica	Evidências nas Falas dos Professores	Saber Docente
Saber Técnico (conteúdo + pedagogia)	Articulação entre domínio do conteúdo específico e capacidade de mediá-lo pedagogicamente.	Saviani (1996); Curado-Silva (2019)	“saber transmitir” é mais desafiador que o domínio teórico; Nair (2025) relata aprender elementos pedagógicos na prática laboral.	Saber Técnico (conteúdo + pedagogia)
Saber Crítico-Contextual	Compreensão das condições sócio-históricas, culturais e materiais dos estudantes, integrando o conteúdo à realidade concreta.	Freire (1996); Saviani (1996)	Todos os entrevistados enfatizam adaptação dos conteúdos à vida dos alunos; Marlene (2025) trabalha questões sociais (machismo, racismo, desigualdades).	Saber Crítico-Contextual
Saber Curricular	Leitura crítica das ementas, adequação de conteúdos e compreensão das normas e estrutura do curso e da instituição.	Tardif (2014); Saviani (1996)	Josemá (2025) critica o “Ctrl+C/Ctrl+V” das ementas; Moacyr (2025) destaca conhecer “as regras do jogo” no IFRN.	Saber Curricular
Saber do Pesquisador	Capacidade de investigar a própria prática,	Freire (1996); Araujo (2008)	Professores descrevem “testar caminhos”, discutir problemas da	Saber do Pesquisador

	testar estratégias, analisar resultados e ressignificar ações pedagógicas.		turma, criar novas formas de TCC e avaliar práticas coletivamente.	
Saber da Experiência de Trabalho na Área em que se insere o curso/disciplina	Integração da prática profissional prévia ao ensino, articulando conhecimentos técnicos e vivências do mundo do trabalho.	Kuenzer (2010); Paiva (2017)	Moacyr (2025) relaciona sala de aula à experiência na COSERN; Nair (2025) valoriza seu percurso no setor produtivo (logística, estoque, transporte).	Saber da Experiência de Trabalho na Área em que se insere o curso/disciplina
Saber Interdisciplinar	Capacidade de articular conhecimentos de diferentes áreas para concretizar o currículo integrado da EJA-EPT.	IFRN (2012); Paiva (2017)	Margarida (2025) destaca dificuldade e importância da interdisciplinaridade; professores relatam tentativas de práticas integradoras.	Saber Interdisciplinar
Saber do Bem Querer ao Educando e à Educação	Vínculo, empatia e reconhecimento do educando como sujeito de direitos.	Freire (1996)	Moacyr (2025) enfatiza respeito e paixão pelo que faz; Margarida e Marlene mencionam escuta e sensibilidade.	Saber do Bem Querer ao Educando e à Educação
Saber da Ética e da Estética	Disposição ética, respeito, para ensinar com o objetivo de que os alunos saiam da ingenuidade à criticidade	Freire (1996)	Há necessidade que se tem de ter a sensibilidade, de ter formação e de querer fazer (Moacyr de Góes, (2025).	Saber da Ética e da Estética

Fonte: Elaboração própria (2025).

Concluimos a análise dos dados empíricos da pesquisa apresentando o quadro sinóptico (Quadro 5), que sintetiza o arcabouço de saberes docentes identificados, via análise textual discursiva, nas entrevistas e que na concepção dos professores entrevistados e da pesquisadora são necessários à práxis pedagógica emancipatória do professor do Proeja em Comércio e que, por consequência, precisam estar presentes na formação desses docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo empreendido nesta tese buscou compreender as relações entre formação docente, saberes profissionais e práxis pedagógica emancipatória no contexto do Curso Técnico de Nível Médio Proeja em Comércio do IFRN Campus Natal-Zona Norte. Partimos da compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) constitui um campo de disputas epistemológicas, tensionado pela dualidade estrutural da educação brasileira e por projetos societários antagônicos. Nesse cenário, assumimos como argumento central de tese que existe um arcabouço de saberes que, quando construídos a partir de uma pedagogia histórico-crítica na formação docente, contribui para a materialização de uma pedagogia da práxis. A trajetória analítica permitiu confirmar esse argumento, ao mesmo tempo em que evidenciou as lacunas e contradições que ainda dificultam sua efetivação.

À luz do materialismo histórico-dialético, método que orientou todas as etapas desta investigação, compreendemos que os fenômenos educativos só podem ser apreendidos em sua complexidade quando analisados na totalidade das determinações históricas, sociais, políticas e institucionais que os constituem. Tal compreensão orientou tanto a seleção e análise da literatura quanto a organização metodológica que estruturou o estudo, articulando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa-formação e entrevistas semiestruturadas.

Reconhecendo e assumindo que a elaboração de uma tese é sempre um processo em aberto, chega, contudo, o momento inevitável de concluir o texto, ainda que na condição de pesquisadora relute em dar esse fechamento. Ao elaborar estas considerações finais, reafirmamos o compromisso político que assumimos com a EJA e com a EPT, compromisso esse que se constituiu a partir de nossa trajetória profissional como técnica em assuntos educacionais que, desde o ano de 2011, acompanha o processo de ensino-aprendizagem das turmas do Proeja EMI em Comércio do Campus Natal-Zona Norte do IFRN. Foi na convivência habitual com docentes, gestores e discentes do Proeja em Comércio que despontou a vontade de colaborar com a formação docente para o Curso e o interesse em investigar o possível arcabouço de saberes que poderiam contribuir para a materialização de uma pedagogia da práxis na formação docente.

A contextualização histórica apresentada na tese evidenciou que tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a Educação Profissional e Tecnológica são marcadas por movimentos contraditórios. De um lado, reforçam-se perspectivas instrumentalizadoras que reduzem a formação ao atendimento imediato das demandas do mercado; de outro, emergem propostas de

integração curricular e formação omnilateral que buscam superar a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. O Proeja nasce dessa disputa, carregando limites estruturais, mas também um expressivo potencial social e formativo para trabalhadores jovens e adultos.

No percurso teórico, identificamos que a formação de professores para a EPT e, especialmente, para a EJA-EPT, tem sido historicamente atravessada por uma epistemologia hegemônica de base conteudista e/ou prática, fragmentada e distante da realidade social dos educandos. Essa herança formativa tem produzido, como constatado na análise documental e empírica, licenciados que chegam à docência com pouca ou nenhuma base pedagógica voltada para o trabalho com jovens e adultos, para o currículo integrado ou para a práxis pedagógica. Em contraposição, a epistemologia da práxis, discutida na tese com apoio em autores como Saviani (1996, 2007), Curado-Silva (2019) e Arroyo (2017), apresenta-se como caminho consistente para formar professores capazes de compreender a historicidade dos fenômenos educativos, de articular teoria e prática e de assumir uma postura ética e política em defesa dos sujeitos da classe trabalhadora.

A análise das entrevistas confirmou as contradições presentes na formação docente, mas também revelou a práxis criativa dos professores do Proeja. Todos os participantes relataram lacunas estruturais em sua formação inicial, seja pela ausência de conteúdos relacionados à EJA, seja pela predominância de uma formação bacharelesca distante da realidade social dos estudantes. Apesar disso, os docentes construíram saberes essenciais à pedagogia da práxis no confronto direto com a realidade, no diálogo com os pares, na pesquisa educacional e no vínculo estabelecido com os estudantes. Emergiram, assim, diferentes dimensões de saberes docentes: saberes crítico-contextuais, necessários à leitura da realidade e à problematização das contradições vividas pelos educandos; saberes técnicos, que envolvem domínio dos conteúdos pedagógicos e relacionados à cada componente curricular; saberes relacionais e afetivos, expressos no bem-querer ao aluno, na escuta, na sensibilidade e no compromisso ético; saberes construídos no Mundo do Trabalho, na trajetória profissional e pessoal; saberes curriculares, que demandam o conhecimento da cultura institucional; e saberes interdisciplinares, que possibilitam romper com o ensino fragmentado e compreender o conhecimento como totalidade histórica.

Esses saberes não se apresentam como elementos isolados, mas como partes de um movimento dialético pelo qual os professores reelaboram suas práticas, superam limites institucionais e afirmam, cotidianamente, a centralidade da educação como processo humanizador. A pedagogia da práxis, tal como revelada pelos participantes, não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de construção, marcado pela contradição entre

condições objetivas adversas e um projeto educativo comprometido com a libertação dos sujeitos.

Retomando o primeiro objetivo específico – analisar a trajetória histórica e as configurações contemporâneas da formação docente para a EPT e para o Proeja – encontramos, na análise da literatura e da legislação, a influência da epistemologia hegemônica na configuração dos cursos e a relevância de perspectivas contra-hegemônicas que defendem a formação na e pela práxis.

O segundo objetivo – investigar os saberes docentes que fundamentam o compromisso com a práxis pedagógica – foi atendido por meio da descrição e análise dos saberes emergentes nas falas dos professores e sustentados pela literatura especializada.

No terceiro objetivo: compreender, a partir das vozes dos docentes, como os saberes são construídos e mobilizados, encontramos, a partir da análise detalhada das entrevistas, percursos formativos complexos e essencialmente marcados pela experiência, pela reflexão crítica da prática e pelo trabalho coletivo.

Durante todo o percurso investigativo, reafirmamos a tese de que existe um arcabouço de saberes que, quando presente na formação docente, contribui para a práxis pedagógica no Proeja em Comércio do IFRN/ZN. No entanto, reconhecemos que sua construção não é garantida pelo formato atual das políticas de formação de professores. Ao contrário: ela depende de condições institucionais favoráveis, de processos formativos contínuos, de espaços coletivos de estudo e de reflexão, bem como de uma postura ética e política do professor comprometida com a transformação social.

Ressaltamos que, como toda pesquisa, esta também possui limites. A investigação concentrou-se em um único Campus/Curso, e a ampliação para outras realidades institucionais poderia enriquecer o debate. Além disso, estudos longitudinais que acompanhem trajetórias docentes ao longo de vários anos poderiam oferecer uma visão mais aprofundada da historicidade da constituição dos saberes docentes. Ainda assim, acreditamos que as análises produzidas contribuem de modo significativo para o campo da formação docente na EJA-EPT e podem subsidiar políticas e práticas de formação mais coerentes com o projeto educativo emancipatório que fundamenta o Proeja no IFRN.

Concluimos reafirmando que a educação de jovens e adultos trabalhadores só pode cumprir seu papel social quando sustentada por uma formação docente crítica, sólida e historicamente situada. A práxis pedagógica exige professores capazes de compreender a realidade em sua complexidade, de articular diferentes saberes e de reconhecer nos estudantes sujeitos históricos e produtores de cultura. Ao iluminar a centralidade dos saberes docentes

nesse processo, esta tese reforça que a luta por uma educação emancipadora é, também, a luta por uma formação docente comprometida com a transformação da vida dos sujeitos que compõem a EJA-EPT.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Telma. **Saberes e fazeres dos professores: a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Faria. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio/ago. 2017.

ANDERY, Maria Amália Pie Abid; MICHELETTO, Nilza; SÉRIO, Tereza Maria; PIRES; MOROZ Melânia; RUBANO; Denise Rosana; PEREIRA, Maria Elisa; GIOIA, Silvia Catarina; GIANFALDONI; Monica; SAVIOLI, Márcia Regina; ZANOTTO; Maria de Lourdes. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de. **O currículo do curso de comércio - PROEJA do IFRN/Campus Natal Zona Norte: identificando avanços, analisando dificuldades**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRIGHETTO, Maria Jucelaine; MARASCHIN, Marcio de Souza; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179–2198, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544>. Acesso em: 30 jul. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. **O cotidiano da formação de professores/as da Campanha De pé no chão também se aprende a ler**. 2025. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

ARAÚJO, Lidia Fabiana Vasconcelos Cavalcante de; SIMONARD, Pedro. A Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT): Algumas Questões Importantes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores: Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 127-139, maio/ago. 2023.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ATAIDES, Oberdan Quintino de. **Contribuições da Práxis do Diálogo no Processo de Ensino-aprendizagem no PROEJA**. 185f. Dissertação Mestrado em Educação, UCB, Brasília, 2016.

AZEVEDO, Marcio Adriano. Indicadores para a qualidade social em educação de jovens e adultos no contexto da diversidade: horizontes e adversidades. **Revista Holos**, Natal, v. 6, ano 30, p.175-189, dez. 2014.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOANAFINA, Anderson; OTRANTO, Celia Regina. **Da consciência à docência: desafios da educação profissional no Brasil**. Editora Appris, 2022.

BORDIGNON, Talita. A influência do funcionalismo de Durkheim nas escolas técnicas industriais brasileiras (1946-1961). **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, e08, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062022000100107&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 nov. 2023.

BORGES, Francisco Celestino Marra; TARDIF, Maurice. Apresentação: Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 37/2002**. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 7/2009**. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 5/2006**. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 2/2025**. Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a formação de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 01 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Dispõe sobre a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, DF, 27 fev. 1942.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Diário Oficial da**

União: seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Trata da criação nas capitais dos Estados da República, das Escolas de Aprendizes Artífices. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. Decreto n. 34.330, de 21 de outubro de 1953. Regulamenta dispositivos da legislação do ensino industrial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Rio de Janeiro, DF, 23 out. 1953.

BRASIL. Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950. Dispõe sobre o ensino industrial e comercial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Rio de Janeiro, DF, 12 abr. 1950.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 02 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Documento Base do PROEJA**. Brasília, DF, set. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. ed. Brasília: MEC/Setec, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16 de 21 de janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Resolução CNE/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2025.

CACHO, Mylenna Vieira; MOURA, Dante Henrique. Avaliação das políticas públicas da educação profissional de jovens e adultos na perspectiva de formação ao longo da vida. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 2–10, 2016.

CARDOSO, Gidevalda dos Santos. **Experiências docentes dos professores que atuam em escola prisional**: estudo de caso no conjunto penal de Itabuna - Bahia, 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia, 2016.

COSTA, Nilson de Souza. **A constituição da identidade docente de professores de educação profissional e tecnológica**: um estudo no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; SOUZA, Michele Borges de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multinacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 3, p. 2041-2053, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio.. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 02, p. 121–135, 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 30 mar. 2025

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 30 mar. 2026.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Autores Associados-Cortez Editora, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 153-178, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281–291.

DOURADO, Rosilda de Cassia Santos; SOUSA, Elane Chaveiro; NUNES, Rosa Maria de Lima Silva. Descortinando a Formação Inicial e Continuada de Docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Ensin@ UFMS**, Campo Grande, v. 5, n. esp., p. 110-121, dez. 2024.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 7, p. 149-176, 2009.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**, 2012. 174. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO (FDE). **Diretrizes indutoras da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal**.

Brasília, DF: CONIF/FDE, 2024. Disponível em:

https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/diretrizes-indutoras_eja-ept_2024---fde.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025

FORTUNATO, Ivan; MENA, Juanjo. Sobre a epistemologia da formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 3, p. 1881-1895, dez. 2018.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 14, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Galdêncio. Uma década do decreto n. 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **Holos**, [S.l.], Ano 32, Vol. 6, p. 56-70, out. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>. Acesso em: 27 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v.26, n. 92, pp.1087-1113.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER; Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD; Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 734-750, mar. 2022

GIMENES, Nelson Antonio Amaral; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores e o saber docente: entre a teoria e a prática. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 325-341, maio/ago. 2010.

GOUVEIA, Karla Reis. **Política educacional do Proeja: implicações na prática Pedagógica**. 2011. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

GUSMÃO, Martina Isnardo; DA SILVA, Thais Docki; MARASCHIN, Mariglei Severo. **Desafios Para A Implementação Das Políticas De EJA EPT No Brasil: Realidade E Distanciamentos** [em linha]. Março, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Sérgio. (Coord.). O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. **Ação Educação**. São Paulo, 2000.

HADDAD, Sérgio; DEL PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 2000, mai-ago., N. 14, p. 108-130.

HUNGARO, Eduardo Mariano. A questão do método na investigação de Marx. In: RAMOS, Samantha Lodi; SILVA, José Maria da (org.). **O pensamento de Marx e a educação**. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-28.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: resultados preliminares e estimativas 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: Editora do IFRN, 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em comércio na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial**. Aprovado pela Resolução n. 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012b. https://portal.ifrn.edu.br/documents/4137/Tecnico_em_Comercio_EJA_2012.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em comércio**. Resolução

N. 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012c.

https://portal.ifrn.edu.br/documents/691/Tecnico_Integrado_em_Comercio_2012.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Apresentação FIC e PROEJA – versão para visitas (25 abr. 2025)**. Natal: IFRN, 2025. Apresentação em slides.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: a formação polivalente e a perda da identidade. In: FERREIRA, Márcia Siqueira; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 33-62.

LAGAR, Fabiana. A formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular: embates e perspectivas. In: LAGAR, Fabiana; SANTANA, Aliny (org.). **Políticas e gestão da educação: desafios contemporâneos**. Brasília: Editora IFB, 2021. p. 45-64.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Maria de Fátima de Souza. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: a perspectiva do trabalho como princípio educativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, p. e11451, 2021.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez, 2013.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira. MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. de. Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: formação de mestres e professores para o ensino profissional (1917-1930). **Revista de Casos e Consultoria**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e11130, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21885..> Acesso em: 21 nov. 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17072, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17072. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17072>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira de educação profissional e tecnológica**, v. 1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação Docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 200–216, 20 Dez 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p.51-64, jan./abr. 2021. Disponível em:<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262/pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: produção de conhecimentos em rede. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-44.

MACHADO, Maria Margarida. O financiamento público das pesquisas em educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. In: RODRIGUES, Maria Emília de Castro (org.) **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional**: concepções e práticas. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2013.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico-dialético: revisão crítica e fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 109-136, 29 out. 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2016.

MARTINS, Francy Izanny de Brito Barbosa. **Do Currículo Prescrito ao Currículo em Ação no PROEJA Técnico: A (Re)Construção de um Referencial Curricular Integrado para o IFRN**. 2018. 458f. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2018.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1 v. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2008, 473p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MASCARENHAS, Cláudio de Oliveira. O conhecimento como expressão da realidade

objetiva: a relação sujeito-objeto. In: RAMOS, Samantha Lodi; SILVA, José Maria da (org.). **O pensamento de Marx e a educação**. Curitiba: CRV, 2014. p. 29-44.

MEDEIROS, Diana Lúcia Madruga de. **Políticas de formação inicial de professores com vistas à Educação Profissional**: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br>. Acesso em: 1 nov. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antonio Mineiro. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil:: das origens da Educação Profissional à criação dos Institutos Federais. **Revista Labor**, [S. l.], v. 2, n. 24, p. 279–302, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/60233>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MONTAGNER, Silvia Regina. **Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do Proeja FIC**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da Educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. **Saberes docentes para o ensino de ciências da natureza e suas tecnologias na educação profissional técnica de nível médio na perspectiva da epistemologia da práxis**. 2022. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, Nara. **A construção da identidade profissional de professores no contexto do Proeja: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes**. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. (Coleção formação pedagógica, v.3).

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre:

Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos**. Natal, Mimeografado. 2008.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**, ano 28, v2, p. 114-129, 2012.

NASCIMENTO, Michelle de Cássia Barros. **Materiais Didáticos em Cursos do PROEJA: concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã**. 2017. 188f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓBILE, Vânia do Carmo. **A Trajetória do Proeja EMI nos Institutos Federais (2005-2020)**. 2022. 266f. Tese (Doutorado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 20, e-74070, 2022. ISSN 2178-4442.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016

OLIVEIRA, Dalila Elizabete Moreira Bicalho de; LESZCZYNSKI, Sandra Aparecida Correia. O papel da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na configuração do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 8., 2009, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UNICAMP, 2009.

OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de. **Saberes docentes na perspectiva da educação matemática crítica**. 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 58–73, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639895>. Acesso em: 26 ago. 2021.

ORTIGARA, Claudemiro; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (orgs.). **A educação profissional no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 257-280.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

PAIVA, Jane. **Educação para jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1985.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos, São Paulo. Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Samara Yonete de. **Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica**. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Marise. Educação profissional e EJA: possibilidades e desafios da formação integrada. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Autores Associados, 2008.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. Ministério da Educação. **Programa Salto para o futuro**. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. maio/junho, 2006.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão *et al.* Educação de jovens e adultos. **Novos leitores, novas leituras**, 1997.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **Memórias de práticas docentes no Proeja**: IFMA campus São Luís Monte Castelo. 2017. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação, ano XI, v. 12, n. 13, p.

105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Neves. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Curitiba: **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112 p. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312874804_SAVIANI_Demerval_Escola_e_Democracia_Edicao_Comemorativa_Campinas_Autores_Associados_2008_112p_Colecao_Educacao_O_Contemporanea?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 4 ago. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZkFkNv84RzLbmjtBBfhFQPw/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, Theodore William. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o Proeja em dois campi do IFSUL**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Márcio José da. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: um olhar sobre o PROEJA no Instituto Federal Catarinense**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, Afonso Maria de Ligório. **A subjetividade no processo de formação do professor: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. Plano Nacional e Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 156–177, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SILVA, Liana Deise da; CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. A Importância da Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT): Desafios e Perspectivas no IFMT. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32., 2024, Cuiabá/MT. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 839-848.

SILVA, Neyla Reis dos Santos. **Itinerâncias na formação continuada de professores do Proeja FIC: um espaço de proposições**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2015.

SOUZA, Carla Odete Balestro; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SILVEIRA, Paulo Sérgio da. O PROEJA e a formação de professores: desafios e possibilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 555-573, abr./jun. 2014.

SOUZA, Ruth Catarina; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção do conhecimento sobre professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, Walkyria de Oliveira Rocha. **A Educação para o trabalho dos jovens no Brasil: dos marcos constitucionais à política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-

graduação em Educação Profissional, IFRN. Natal, 249f, 2023.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

VASCONCELOS, Ana Paula Santos. **O PROEJA na Situação de Distanciamento Social**: desafios das práticas docentes mediadas por tecnologias digitais no IFBA de Santo Amaro. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA) – Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

VITORETTI, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do PROEJA como política pública de estado**. Tese de Doutorado. Goiânia: UFG, 2014.

APÊNDICE A – PLANO/ROTEIRO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Objetivo geral: Gerar reflexões nos participantes quanto às relações entre formação dos professores e a construção e mobilização de saberes docentes necessários à práxis pedagógica na EJA-EPT do IFRN.

Carga-horária total: 6h

Encontro Formativo I

Eixo temático: Formação Docente

Carga-horária: 1,5h

Objetivo: suscitar nos participantes a reflexão sobre a historicidade e atualidade da formação de professores no Brasil

Ementa: Espaço tempo destinado à reflexão sobre a formação inicial e continuada de cada participante e, por meio de intervenções da pesquisadora sobre a epistemologia subjacente à formação de professores (positivista x práxis), construção coletiva de um quadro síntese sobre as características da formação docente de cada participante, dos espaços onde essa formação ocorreu e em qual tipo de epistemologia ela se enquadra.

Encontro Formativo II

Eixo temático: EJA-EPT no Brasil

Carga-horária: 1,5h

Objetivo: suscitar nos participantes a reflexão sobre a EJA-EPT e seus sujeitos discentes

Ementa: Espaço tempo destinado à reflexão sobre as especificidades da EJA-EPT e de seus alunos e, por meio de intervenções da pesquisadora sobre as características da modalidade e de seus sujeitos, construção coletiva de um quadro síntese sobre necessidades formativas para o trabalho docente

Encontro Formativo III

Eixo temático: Saberes Docentes

Carga-horária: 1,5h

Objetivo: suscitar nos participantes a reflexão sobre os saberes específicos para a docência

Ementa: Espaço tempo destinado à reflexão sobre os saberes docentes e seus tempos e espaços formativos de construção e, por meio de intervenções da pesquisadora sobre as características desses saberes, construção coletiva de um quadro síntese sobre sua tipologia

Encontro Formativo IV

Eixo temático: Saberes Docentes para o trabalho pedagógico no Proeja em Comércio do IFZN

Carga-horária: 1,5h

Objetivo: suscitar nos participantes a reflexão sobre um possível repertório de saberes docentes específicos para o trabalho pedagógico no Proeja em Comércio do IFZN

Ementa: Espaço tempo destinado à reflexão sobre um repertório de saberes docentes para o trabalho pedagógico no Proeja em Comércio do IFZN, seus tempos e espaços

formativos de construção e mobilização. Apresentação de uma situação problema, em que o grupo poderá, por meio da mobilização de saberes docentes, apresentar soluções possíveis

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título da pesquisa: FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Público-alvo: Professores que atuam no PROEJA em Comércio do IFRN Campus Natal Zona Norte

Tipo de entrevista: Semiestruturada

Duração prevista: 30 a 60 minutos

Objetivos específicos norteadores:

- 1 - Identificar/sistematizar conjunto de saberes necessários aos docentes da EJA-EPT, com vistas à práxis pedagógica emancipatória;
- 2 - Tecer relações entre o perfil de formação dos professores da EJA-EPT do IFRN e a construção e mobilização de seus saberes docentes.

APRESENTAÇÃO E ESCLARECIMENTOS INICIAIS

Esta entrevista tem como objetivo compreender os saberes que fundamentam sua prática docente na EJA-EPT, bem como identificar como sua formação contribui para a mobilização desses saberes em uma perspectiva emancipatória. A entrevista é parte de uma pesquisa de doutorado e todas as informações fornecidas serão tratadas com confidencialidade e anonimato. Você tem liberdade para interromper ou recusar qualquer pergunta a qualquer momento.

BLOCO I – PERFIL E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

1. Você poderia compartilhar um pouco da sua trajetória formativa até chegar à docência no Proeja em Comércio?
 - Que cursos de formação inicial e continuada você realizou?
 - Houve disciplinas ou formações voltadas especificamente para a EJA ou para o Proeja em Comércio?
2. Como você avalia sua formação inicial no que diz respeito à preparação para atuar com jovens e adultos na educação profissional?
3. Que espaços ou experiências ao longo da sua trajetória contribuíram de forma mais significativa para sua constituição como professor/a do Proeja em Comércio do IFRN?

4. Você considera que deveria ter uma formação específica para lidar com o público EJA em sua formação inicial (para os licenciados)? Você teve essa formação? Ela foi suficiente em termos de tempo e qualidade?
5. Você considera que deveria ter uma formação específica para lidar com o público EJA em sua formação continuada (para os não licenciados)? Você teve essa formação? Ela foi suficiente em termos de tempo e qualidade?

BLOCO II– SABERES DOCENTES E PRÁXIS PEDAGÓGICA

1. Quais saberes você considera fundamentais para atuar no Proeja?
 - Saberes teóricos? Saberes práticos? Saberes da experiência?
2. Como esses saberes são construídos no seu cotidiano profissional?
 - Há articulação entre a teoria aprendida na formação e a prática na sala de aula?
3. Você percebe tensões ou lacunas entre os saberes adquiridos na formação e os desafios reais enfrentados no trabalho com os estudantes do Proeja?
4. Quais estratégias pedagógicas você considera mais adequadas para uma prática docente emancipatória nesse contexto?

BLOCO III – CONTEXTO INSTITUCIONAL E COLABORAÇÃO DOCENTE

1. Como o IFRN contribui (ou poderia contribuir mais) para o seu desenvolvimento profissional como docente do Proeja?
2. Você participa de espaços de formação continuada, grupos de estudo, projetos interdisciplinares ou coletivos pedagógicos?
 - Como essas experiências impactam sua prática?
3. Como se dá o diálogo entre os docentes do Proeja dentro da instituição?
 - Há trocas de saberes e experiências? Essas trocas influenciam sua prática?

BLOCO IV – REFLEXÕES FINAIS SOBRE SABERES E EMANCIPAÇÃO

1. Em sua concepção, o que significa uma **práxis pedagógica emancipatória**?
2. Você acredita que sua prática atual contribui para a emancipação dos sujeitos do Proeja?
Por quê?
3. Que mudanças você considera necessárias (na formação, no currículo, na gestão institucional) para que o Proeja possa cumprir seu papel emancipador?
4. Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou que considera importante para a compreensão da sua experiência docente no Proeja?

AGRADECIMENTOS FINAIS

Agradeço profundamente sua disponibilidade e contribuição para esta pesquisa. Seu relato é fundamental para a construção de um conhecimento comprometido com a transformação da educação de jovens e adultos na perspectiva emancipatória.

**APÊNDICE C – QUADROS DE RESPOSTAS E UNITARIZAÇÃO DAS
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

Questões do Bloco I - PERFIL E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE	Docente	Unitarização	
		Desmonte das entrevistas	Unidades de significado
6. Você poderia compartilhar um pouco da sua trajetória formativa até chegar à docência no Proeja em Comércio?	Moacyr de Góes	Formação inicial em Contabilidade e atuação profissional na área técnica. Entrada no IFRN e envolvimento com o curso Técnico Integrado em Comércio. Participação na elaboração do PPC e compreensão do projeto pedagógico do Proeja. Busca por aperfeiçoamento pedagógico e formação continuada; Valorização da coordenação pedagógica próxima e sensível às especificidades do Proeja. Importância da experiência prática no mercado de trabalho como base para o ensino técnico. Entendimento da necessidade de uma educação contextualizada e aplicada à realidade dos alunos da EJA.	Formação técnica e experiência profissional como base da docência Compreensão do Proeja e desenvolvimento pedagógico Valorização da coordenação pedagógica e do vínculo com os alunos
	Nair Oliveira	Formação inicial voltada ao Serviço Social e não à docência. Inserção precoce no mundo do trabalho, marcada por necessidade econômica e maternidade. Trajetória profissional construída no setor produtivo (indústria têxtil, comércio, logística) antes da docência. Ausência de formação pedagógica específica, especialmente para o contexto do Proeja. Entrada no IFRN por meio de concurso público, com aprendizado docente na prática. Influência de orientadores e contextos acadêmicos na decisão de seguir caminhos formativos.	Trajetória formativa não linear e aprendizagem experiencial Trabalho e formação como espaços formativos A ausência de formação docente específica e o desafio do Proeja Mediações institucionais e contextuais
	Margarida Cortez	Transição entre áreas técnicas e docência: trajetória inicialmente marcada por	Reconfiguração da identidade docente

		saberes técnicos. Contato tardio com a EJA: descoberta de um novo campo educativo no IFRN. Necessidade de formação pedagógica: reconhecimento da lacuna formativa e busca por suprir essa carência. Aprendizagem significativa na EJA: experiência transformadora que redefine o sentido da docência. Pesquisa e reflexão sobre o público da EJA: movimento de sistematização do saber docente.	Formação como processo contínuo e inacabado Experiência como base para o saber educativo
	João Raimundo	Escolha consciente da docência como projeto de vida. Busca pela articulação entre teoria e prática (vivência de sala antes do doutorado). Encontro com a EJA como experiência desafiadora e transformadora. Reconhecimento das especificidades do público da EJA/Proeja. Aprendizagem docente mediada pela escuta e pela reflexão sobre a prática. Reelaboração curricular e metodológica com base na realidade dos alunos. Compromisso com uma prática significativa e humanizadora.	Formação docente intencional Práxis reflexiva e transformadora Pedagogia da escuta e da relevância Compromisso emancipador
	Josemá Azevedo	Ausência de formação inicial voltada à EJA. Contato empírico e tardio com a modalidade. Construção identitária docente pela prática. Escuta ativa e valorização da experiência discente. Comprometimento ético e afetivo com os alunos da EJA. Trajetória de continuidade e pertencimento ao Proeja.	Formação inicial insuficiente Aprendizagem pela prática Identidade como educador dialógico Compromisso e continuidade
	Marlene Araújo	Experiência como eixo formativo: a professora aprende com a prática, enfrentando desafios e improvisando em contextos de carência estrutural. Identificação afetiva com o público da EJA: reconhecimento da EJA como espaço de vínculos humanos e compromisso ético.	Formação construída na e pela prática Identidade docente e vínculo afetivo com a EJA Ausência de formação específica e improvisação

		Ausência de formação específica para a EJA: lacuna curricular que gera imprevisto, mas também autonomia e sensibilidade. Aprendizagem colaborativa: valorização do diálogo com colegas e da partilha de materiais e experiências. Reflexão e reconstrução constante da prática: o fazer docente é revisto e ressignificado a cada contexto. Interdisciplinaridade e trabalho coletivo: experiências bem-sucedidas emergem da integração com outros docentes. Reconhecimento da EJA como espaço de sentido e transformação – percepção da potência formativa e social do Proeja.	criativa Diálogo e colaboração entre pares Interdisciplinaridade e experiência significativa Reconstrução contínua do ser professora
7. Como você avalia sua formação inicial no que diz respeito à preparação para atuar com jovens e adultos na educação profissional?	Moacyr de Góes	Professor Bacharel	-----
	Nair Oliveira	Concepção de que nenhuma experiência é perdida; todas as vivências formam um repertório que compõe a identidade profissional. Existência de habilidades comunicativas e didáticas desenvolvidas antes da docência formal. Experiência no teatro como fonte de sensibilidade e leitura de contextos. Vivência profissional em liderança, gestão de pessoas e treinamentos, envolvendo processos de ensino-aprendizagem no trabalho. Adaptação de linguagem e estratégias a públicos diversos (operacionais e administrativos)	O princípio da indissociabilidade entre vida e saber Saberes da experiência e saberes da prática A formação pelo trabalho e a pedagogia da mediação A articulação entre sensibilidade, comunicação e emancipação
	Margarida Cortez	Professor Bacharel	-----
	João Raimundo	Ausência total de formação específica para atuar na EJA. Predomínio de conteúdos teóricos descontextualizados. Distanciamento entre teoria e prática na formação inicial. Descompasso entre o currículo formativo e a realidade social e pedagógica dos sujeitos da EJA. Sentimento de choque e despreparo ao	Lacuna formativa Formação teórica descolada da realidade Ruptura entre formação e práxis

		enfrentar a prática docente real.	
	Josemá Azevedo	Reconhecimento da ausência de formação para a EPT/EJA. Expansão tardia da educação profissional com os IF. Produção de conhecimento empírico sobre a área. Distanciamento entre formação teórica e prática docente. Valorização da pesquisa como espaço de reflexão sobre a realidade	Lacuna na formação inicial Formação emergente e institucionalização recente Conhecimento construído na prática e na pesquisa
	Marlene Araújo	Ausência de formação específica para EJA e educação profissional. Predomínio de uma formação teórica, conteudista e literária. Desvalorização das disciplinas pedagógicas e da dimensão educativa. Reconhecimento de uma experiência formativa significativa pautada no diálogo e na prática reflexiva. Valorização da postura docente humanizadora e inspiradora.	Limitações da formação inicial Formação desumanizada e descontextualizada Experiência formadora significativa
8. Que espaços ou experiências ao longo da sua trajetória contribuíram de forma mais significativa para sua constituição como professor/a do Proeja em Comércio do IFRN?	Moacyr de Góes	Participação em disciplinas pedagógicas e metodológicas voltadas à prática docente; Formação específica voltada à educação de jovens e adultos (Proeja); Envolvimento em cursos de formação continuada promovidos no IFRN; Participação em fóruns institucionais e espaços coletivos de discussão pedagógica; Valorização da formação compartilhada e da colaboração entre colegas como elementos que enriquecem a prática em sala de aula.	A formação pedagógica e metodológica como eixo estruturante A formação continuada como processo coletivo e permanente Os fóruns e encontros institucionais como espaços de troca e reflexão
	Nair Oliveira	-----	-----
	Margarida Cortez	<i>Feedback</i> dos alunos como elemento formativo. Necessidade de compreender a realidade dos estudantes. Adaptação de conteúdos teóricos à	O diálogo como espaço de formação docente A contextualização como princípio pedagógico

		experiência cotidiana. Desafio de adequar a linguagem e as metodologias à turma do EJA. Diálogo e diagnóstico como práticas pedagógicas reflexivas. Reconhecimento do aluno como coautor do processo educativo.	A autotransformação pela experiência educativa
	João Raimundo	Escassez de espaços institucionais de formação continuada voltados à EJA. Importância da oficina inicial como experiência formativa prática. Ausência de acompanhamento institucional sistemático. Formação pela experiência e pelo diálogo entre pares. Busca autônoma e colaborativa de saberes docentes. Prática reflexiva como eixo da aprendizagem profissional.	Formação inicial e continuada insuficiente Aprendizagem colaborativa entre pares Práxis reflexiva
	Josemá Azevedo	Valorização da experiência pessoal e social como base da docência. Ausência de formação formal específica para a EJA/Proeja. Construção da prática pela vivência e pelo diálogo. Autopercepção de um “dom” ou “vocação” para o ensino. Reconhecimento da precariedade dessa lógica formativa (“não é o correto”). Identificação com o público popular e com sujeitos socialmente vulneráveis.	Formação experiencial e empírica Identificação sociocultural com o público da EJA Ausência de formação institucional Diálogo e alteridade como fundamentos da docência
	Marlene Araújo	Formação acadêmica como espaço reflexivo e identitário. A escrita de memoriais como prática de autoconhecimento e reconstrução docente. Contribuições teóricas de autores que valorizam a experiência e a prática. Percepção crítica do contexto institucional do IFRN e das resistências à EJA. Valorização do diálogo e das trocas solidárias entre docentes engajados	Formação acadêmica e reflexão sobre a prática (Mestrado e Doutorado) Resistências institucionais e desafios no Proeja Trocas solidárias e coletividade docente

9. Você considera que deveria ter uma formação específica para lidar com o público EJA em sua formação inicial (para os licenciados)? Você teve essa formação? Ela foi suficiente em termos de tempo e qualidade?	Moacyr de Góes	Professor Bacharel	-----
	Nair Oliveira	Professor Bacharel	-----
	Margarida Cortez	Professor Bacharel	-----
	João Raimundo	Ausência de formação específica sobre a EJA. Desconhecimento inicial do conceito e da realidade da EJA. Formação centrada em aspectos legais, descontextualizados da prática. Falta de articulação entre licenciatura e educação profissional. Defasagem entre formação acadêmica e realidade do trabalho docente. Reconhecimento tardio e empírico do campo da EJA.	Lacuna na formação inicial Desarticulação entre formação e prática docente Reconhecimento empírico e posterior da EJA
	Josemá Azevedo	Carência de formação inicial específica para o Proeja. Falta de continuidade nas ações formativas institucionais. Deficiência na divulgação e valorização do Proeja pelo IFRN. Crítica à transposição acrítica do currículo do integrado. Necessidade de adaptação didática e contextualização dos conteúdos. Valorização da prática docente como espaço de criação e sensibilidade. Compromisso com a permanência e o êxito dos estudantes. Reconhecimento das diferentes trajetórias e ritmos dos alunos.	Formação insuficiente e genérica Currículo e gestão descontextualizados Prática pedagógica adaptada e sensível Compromisso com permanência e êxito

	Marlene Araújo	Reconhecimento da ausência de formação específica para EJA e EPT nas licenciaturas. Crítica à estrutura curricular excludente e conteudista das formações iniciais. Defesa da obrigatoriedade da formação voltada à diversidade dos sujeitos e contextos. Compreensão da EJA e da EPT como modalidades interligadas e socialmente relevantes. Reivindicação de um olhar pedagógico diferenciado e emancipador.	Lacunas na formação inicial Formação como compromisso político e ético Interseção entre modalidades e necessidade de integração curricular
10. Você considera que deveria ter uma formação específica para lidar com o público EJA em sua formação continuada (para os não licenciados)? Você teve essa formação? Ela foi suficiente em termos de tempo e qualidade?	Moacyr de Góes	O reconhecimento da importância de uma formação específica para o trabalho com o público da EJA/Proeja. Ausência dessa formação em sua trajetória inicial, o que o levou a aprender pela experiência e pela troca com colegas. Autopercepção de sensibilidade e esforço pessoal como elementos que supriram parcialmente a falta de formação sistemática. Crítica à prática institucional de “lançar” docentes em sala de aula sem preparo adequado, o que pode gerar frustrações para professores e alunos. Valorização da aprendizagem colaborativa e da busca autônoma de conhecimento como caminhos de compensação dessa lacuna formativa.	A necessidade reconhecida de formação específica para o público EJA A experiência e a sensibilidade como substitutos da formação formal Crítica à ausência de preparo institucional e seus riscos Aprendizagem pela prática e pela colaboração entre pares
	Nair Oliveira	Todo conhecimento e vivência são potencialmente formativos. O ingresso no IFRN marcou o início do contato com o Proeja, mas sem formação específica. O Proeja exige sensibilidade e compreensão do papel institucional e social da modalidade. O perfil dos estudantes mudou ao longo do tempo, tornando-se mais heterogêneo (adultos e jovens). A experiência prática em sala de aula é vista como essencial, mais que a formação apenas teórica. A formação continuada deve partir da	A experiência como princípio formativo Sensibilidade e compromisso com o público do Proeja A heterogeneidade dos sujeitos e o desafio da prática contextualizada A valorização da experiência prática na formação docente

		vivência real dos docentes do Proeja.	
	Margarida Cortez	A formação pedagógica é essencial para todos os docentes. O curso atual não contempla de forma suficiente as especificidades da EJA. Há diferenças de perfil entre as áreas de formação que impactam a prática docente. A necessidade de relacionar teoria e prática no ensino de jovens e adultos. As trocas entre professores são fundamentais para a formação continuada.	Formação pedagógica como base da docência Especificidade da EJA e o desafio da prática contextualizada Formação continuada dialógica e coletiva
	João Raimundo	Professor Licenciado	-----
	Josemá Azevedo	Professor Licenciado	-----
	Marlene Araújo	Professor Licenciado	-----

Questões do Bloco II -	Docente	Unitarização	
		Desmonte das entrevistas	Unidades de significado
1. Quais saberes você considera fundamentais para atuar no Proeja?	Moacyr de Góes	A importância do saber prático e experiencial adquirido fora da sala de aula. A integração entre teoria e prática, associada à formação continuada. O uso de exemplos concretos do	O saber da experiência e o fazer prático como base da docência A prática cotidiana como fonte de saber pedagógico Valorização dos saberes

		cotidiano como estratégia de ensino. A valorização dos saberes prévios e da autonomia dos alunos. A compreensão da docência como processo contínuo de aprendizagem.	dos alunos e construção da autonomia A formação continuada e o aprimoramento pedagógico
	Nair Oliveira	O saber fundamental é a capacidade de contextualizar o conteúdo à realidade dos estudantes. O docente inicia o ensino a partir de um diagnóstico das experiências e trajetórias de vida dos alunos. O conhecimento técnico é mediado por situações cotidianas e práticas de trabalho informal. Há uma valorização dos saberes populares e da aprendizagem significativa. A docência no Proeja demanda metodologias diferenciadas em relação ao ensino integrado regular. A aprendizagem deve reconhecer o aluno como sujeito de saber, fortalecendo sua autoestima e pertencimento. os saberes técnicos e conceituais são fundamentais para o trabalho docente no Proeja, mas precisam ser articulados com a prática e a realidade dos estudantes. Distinção entre saber científico e saber da experiência: O docente reconhece que a formação acadêmica fornece instrumentos de pesquisa, mas que a compreensão concreta da área técnica nasce da prática vivida. Valorização do saber do trabalho: A experiência no chão de fábrica é vista como uma forma legítima de produção de conhecimento. Integração de diferentes dimensões produtivas: A vivência laboral é apresentada como espaço de articulação entre setores e funções, ampliando a visão de totalidade sobre o mundo do trabalho. Saberes experienciais como fundamento pedagógico: O professor mobiliza sua trajetória profissional como recurso didático e como elo de identificação com os estudantes-trabalhadores.	Contextualização e mediação com a realidade Diagnóstico e escuta sensível Saberes da experiência e valorização da prática social Valorização dos saberes populares e fortalecimento da autoestima Mediação entre teoria e prática como eixo central da sua metodologia. saberes experienciais e saberes do trabalho
	Margarida Cortez	Atuação no Proeja requer múltiplos saberes (teóricos, práticos, emocionais).	Articulação entre saberes teóricos e práticos

		A experiência e o <i>feedback</i> dos alunos são fontes formadoras do saber docente. A interdisciplinaridade é um ideal ainda em construção na prática pedagógica. A dimensão emocional é essencial no trato com os estudantes da EJA. A inclusão de alunos com necessidades específicas demanda novas habilidades docentes.	Experiência e diálogo com os alunos como fonte de saber Interdisciplinaridade e contextualização do ensino Dimensão humana e afetiva da docência
	João Raimundo	Valorização da sensibilidade pedagógica sobre o domínio teórico. Necessidade de adaptação dos conteúdos às especificidades do público da EJA. Importância de aproximar o conhecimento científico da realidade cotidiana dos alunos. Reconhecimento das condições concretas dos educandos (cansaço, tempo, carga emocional). Ênfase na comunicação e envolvimento como saberes pedagógicos centrais. Concepção do ensino como processo de mediação e motivação. Entendimento da docência como prática criativa e contextual.	Saberes da sensibilidade pedagógica Saberes da contextualização Saberes sobre o educando
	Josemá Azevedo	A docência no Proeja exige integração de diferentes saberes. Valorização da experiência pessoal e interdisciplinar. Importância do conhecimento prévio e da realidade dos alunos. Contextualização dos conteúdos de matemática ao cotidiano. Relação entre teoria e prática no ensino. Reconhecimento da dimensão pedagógica da formação docente. Concepção ampla de saber docente como construção multifatorial.	Saberes experienciais e cotidianos Saberes pedagógicos e teóricos Saberes técnico-científicos e interdisciplinares Saberes integrados e multifatoriais
	Marlene Araújo	Articulação entre saberes escolares e saberes da vida. Flexibilidade e reconstrução constante do planejamento conforme o contexto da turma. Centralidade do diálogo e da escuta sensível. Integração de temáticas sociais e críticas	Saberes da experiência e da vivência Saberes críticos e político-sociais Saberes didático-pedagógicos de mediação

		na prática pedagógica. Valorização da experiência e do cotidiano como base da aprendizagem. Promoção de um olhar crítico sobre desigualdades sociais e cidadania.	
2. Como esses saberes são construídos no seu cotidiano profissional?	Moacyr de Góes	A articulação entre teoria e prática na construção dos saberes docentes. O uso da experiência profissional como recurso de ensino. A aplicação concreta dos conteúdos teóricos em situações reais. A interdisciplinaridade como eixo integrador da prática pedagógica.	A prática profissional como base para a docência A articulação entre teoria e prática como processo formativo contínuo Interdisciplinaridade e contextualização como estratégias de construção dos saberes
	Nair Oliveira	-----	-----
	Margarida Cortez	A centralidade do “instigar” como ação docente emancipatória. O ensino deve ser significativo e conectado à realidade do aluno. A aprendizagem é um processo de autodescoberta e empoderamento. O conteúdo tem valor formativo, não apenas avaliativo. A EJA representa uma oportunidade de recomeço e ascensão social. O docente reconhece as dificuldades materiais e emocionais dos estudantes.	Ação pedagógica instigadora e dialógica Aprendizagem significativa e humanizadora Educação como recomeço e emancipação
	João Raimundo	Reconhecimento de limites e erros na prática docente inicial. Aprendizagem a partir da experiência e da reflexão sobre a própria prática. Diálogo e troca com colegas como fonte de saberes. Necessidade de adaptação constante dos métodos de ensino. Importância do compromisso e da abertura do professor para aprender e mudar. Experimentação pedagógica como caminho para o engajamento dos alunos. Crítica à reprodução acrítica do ensino tradicional.	Saberes da experiência e da reflexão Saberes do diálogo e da coletividade Saberes da adaptação pedagógica Saberes da atitude ética e crítica

	Josemá Azevedo	Crítica à padronização curricular (“Ctrl+C, Ctrl+V”). Falta de adaptação das ementas à realidade do Proeja. Necessidade de contextualizar o conteúdo à área de Comércio. Diferenças no tempo e ritmo de aprendizagem dos alunos. Impactos da evasão e das faltas na organização pedagógica. Experiência docente como fonte de construção dos saberes. Carência de apoio institucional para práticas contextualizadas.	Tensões curriculares e institucionais Construção autônoma dos saberes docentes Respeito aos tempos e realidades dos alunos Demanda por um currículo contextualizado e emancipador
	Marlene Araújo	Já Respondido anteriormente	-----
3. Você percebe tensões ou lacunas entre os saberes adquiridos na formação e os desafios reais enfrentados no trabalho com os estudantes do Proeja?	Moacyr de Góes	Reconhecimento das lacunas formativas no preparo para atuar com o público do Proeja. Valorização da sensibilidade e da postura reflexiva como elementos que amenizam essas lacunas. Consciência da complexidade do trabalho docente e da necessidade de autocritica e humildade profissional.	Reconhecimento das lacunas formativas Sensibilidade e disposição como mediação das lacunas Ética, humildade e autocritica como fundamentos da docência
	Nair Oliveira	Inseguranças iniciais e transição de papéis — A entrevistada narra o início da docência como um momento de medo e adaptação, marcando o deslocamento entre o “saber técnico” e o “saber pedagógico”. Distinção entre ensinar e formar. A fala explicita uma concepção ampliada de docência: não basta transmitir conteúdos, é necessário planejar intencionalmente a formação dos sujeitos. Formação pela prática. A entrevistada reconhece que se “formou professora no exercício da docência”, o que remete à noção de saber experiencial, construído na interação com a realidade e com os estudantes. Carência de formação específica para o Proeja. Há uma lacuna institucional no preparo de docentes para atuar com a EJA integrada à formação profissional. Reconhecimento da complexidade do Proeja. A professora compreende que a modalidade exige uma sensibilidade	Formação pela prática Lacuna Institucional na formação para o Proeja

		pedagógica distinta e que não pode ser tratada como simples extensão do ensino técnico regular.	
	Margarida Cortez	Respondido anteriormente.	-----
	João Raimundo	Respondido anteriormente.	-----
	Josemá Azevedo	Respondido anteriormente.	-----
	Marlene Araújo	Respondido anteriormente.	-----
4 Quais estratégias pedagógicas você considera mais adequadas para uma prática docente emancipatória nesse contexto?	Moacyr de Góes	A educação emancipatória no Proeja deve estar presente desde o início do processo formativo do aluno. O papel do professor é contribuir para a autonomia e criticidade dos estudantes, mais do que simplesmente transmitir conteúdo. A sensibilidade e empatia docente são fundamentais para o avanço do aluno e sua autoestima. O processo emancipatório ocorre em pequenas conquistas cotidianas, valorizadas pelo professor. Há ênfase na diferença entre os ritmos e modos de aprendizagem dos alunos da EJA e dos cursos regulares. O docente precisa desenvolver uma “vontade de fazer”, indo além do tecnicismo e da rigidez curricular.	Emancipação como princípio formativo Valorização do percurso e das pequenas conquistas Desenvolvimento da criticidade e cidadania Sensibilidade e personalização na prática docente A importância das pequenas ações cotidianas
	Nair Oliveira	-----	-----
	Margarida Cortez	Respondido Anteriormente	-----

	João Raimundo	Adaptação da carga horária e da metodologia conforme a realidade dos alunos. Valorização das aulas práticas e experimentais como meio de engajamento. Relação entre conteúdo e cotidiano dos estudantes (exemplo: análise de gasolina). Escuta e participação dos alunos nas decisões pedagógicas. Afetividade e vínculo como mediadores da aprendizagem. Transformação do ensino de Química em experiência prazerosa e significativa.	Pedagogia do diálogo e da escuta Mediação pela experiência e pela prática Afetividade e motivação como dimensões emancipatórias
	Josemá Azevedo	-----	-----
	Marlene Araújo	Mediação criativa da leitura literária. Aprendizagem pela identificação e pela expressão estética. Integração entre arte, literatura e experiência pessoal. Afetividade e leveza como princípios pedagógicos. Adaptação às condições concretas do contexto pandêmico. Valorização do envolvimento e da sensibilidade no processo educativo.	Estratégias estético-expressivas Pedagogia da sensibilidade e do afeto Mediação dialógica e contextualizada

Questões do Bloco III- CONTEXTO INSTITUCIONAL E COLABORAÇÃO DOCENTE	Docente	Unitarização	
		Desmonte das entrevistas	Unidades de significado
4. Como o IFRN contribui (ou poderia contribuir mais) para o seu desenvolvimento profissional	Moacyr de Góes	Necessidade de formação institucional específica para docentes do Proeja. O IFRN ainda oferece suporte insuficiente para a atuação nesse contexto. A docência na EJA exige adaptação emocional e	Formação institucional como base da prática docente A especificidade do público EJA Limites da sensibilidade sem embasamento

		sensibilidade, mas também fundamentação teórica e pedagógica sólida. A ausência de formação prévia leva o professor a aprender “na prática”, o que pode gerar frustração. A formação inicial e continuada deve incluir reflexões sobre o projeto político-pedagógico, o perfil do aluno EJA e a articulação entre formação profissional e integral.	Autocrítica e olhar coletivo
	Nair Oliveira	Necessidade de espaços formativos coletivos. O docente valoriza o diálogo entre pares e percebe a importância da formação continuada como prática coletiva e reflexiva. Informalidade das trocas. As trocas entre professores do Proeja ocorrem de modo espontâneo, o que revela tanto o potencial colaborativo da equipe quanto a ausência de estrutura institucional para esse fim. Proposta de institucionalização. A entrevistada sugere encontros sistemáticos (duas vezes por semestre) para compartilhar experiências e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, apontando uma prática colaborativa sustentada pela reflexão pedagógica. Crescimento institucional e perda de foco pedagógico. Ela reconhece que o aumento da complexidade do IFRN e a expansão de cursos acabaram restringindo o tempo para discussões qualitativas sobre o aluno e o processo educativo. Formação pela prática e pela partilha. A fala evidencia que o desenvolvimento docente se dá no coletivo, na escuta e no diálogo, reafirmando o valor da reflexão compartilhada como parte da identidade profissional docente.	O IFRN ainda precisa fortalecer seus espaços de formação docente voltados ao Proeja Desejo de uma institucionalidade que valorize o diálogo e o acompanhamento coletivo dos estudantes Formação pela partilha entre os pares
	Margarida Cortez	A importância das formações docentes e trocas de saberes. A necessidade de consolidar e	Formação docente continuada e colaborativa Consolidação institucional do Proeja

		valorizar a EJA nos <i>campi</i>. A formação continuada como caminho de superação das dificuldades docentes. A urgência de repensar a matriz curricular conforme o perfil do estudante do Proeja. A centralidade da escuta do aluno como diagnóstico formativo. A formação e o acompanhamento como processos permanentes, não pontuais	Escuta e protagonismo dos estudantes
	João Raimundo	Carência de formações continuadas específicas sobre o Proeja. Valorização de experiências formativas anteriores, com impacto transformador. Distinção entre momentos de discussão e ações efetivas de formação. Necessidade de partilha de experiências entre professores experientes e iniciantes. Desamparo institucional na preparação dos docentes para o EJA. Reivindicação de uma política institucional permanente de formação.	Formação docente como prática institucional necessária Aprendizagem a partir da experiência compartilhada Autodidatismo forçado e desamparo pedagógico
	Josemá Azevedo	-----	-----
	Marlene Araújo	Formação como processo contínuo e dinâmico (“estar em movimento”). Crítica à visão burocrática e superficial da EJA no IFRN. Limites das formações institucionais e ausência de engajamento coletivo. Cansaço, desalento e resistência docente diante da falta de apoio. Chamado à sensibilização e ao compromisso ético-político com a EJA. Reconhecimento da complexidade do trabalho educativo com jovens e adultos.	Formação permanente e movimento reflexivo Limites institucionais e burocratização da formação Desafios da sensibilização e da práxis coletiva Desencanto e resistência como expressão da contradição

2 Você participa de espaços de formação continuada, grupos de estudo, projetos interdisciplinares ou coletivos pedagógicos?	Moacyr de Góes	Participação ativa em espaços formativos e interações com outros docentes. A importância da formação institucional e do conhecimento dos documentos normativos do IFRN. A formação continuada como instrumento de fortalecimento da prática docente e da emancipação discente. A crítica à postura de professores que se limitam a uma atuação “conteudista”. A valorização da formação como espaço de conscientização política e cidadã.	Formação continuada como vivência significativa Conhecimento institucional como saber docente Formação e emancipação do estudante A formação continuada é entendida como elemento essencial para a mediação da emancipação cidadã dos alunos
	Nair Oliveira	-----	
	Margarida Cortez	A existência de espaços institucionais de diálogo e formação (grupos, colegiados, PPC). A troca de experiências como fonte de aprendizado coletivo. A importância da colaboração e da construção conjunta de encaminhamentos pedagógicos. A ampliação da participação docente promovida pela política da PROEN. A necessidade de preparar todos os docentes para atuar na EJA, mesmo os que ainda não atuam. O diálogo entre docentes como elemento de fortalecimento da prática educativa.	Formação continuada no coletivo institucional Democratização e ampliação da participação docente Diálogo e colaboração como fundamentos da práxis
	João Raimundo	A formação acontece de modo informal, nas interações com colegas. Observação e diálogo como instrumentos de reflexão pedagógica. Crítica à falta de compromisso ético de alguns docentes. Adaptação metodológica às condições dos alunos da EJA. Empatia e respeito pelas	Formação docente informal e colaborativa Compromisso ético e empatia com o aluno trabalhador Crítica à despolitização e ao descompromisso docente

		dificuldades e contextos dos educandos. Formação continuada como prática cotidiana, não institucionalizada.	
	Josemá Azevedo	-----	-----
	Marlene Araújo	Respondido nas anteriores	-----
3 Como se dá o diálogo entre os docentes do Proeja dentro da instituição?	Moacyr de Góes	Existência de diálogos e trocas informais entre docentes do Proeja. Essas conversas ocorrem em momentos não oficiais: “horário de descanso”, “jantar”, ou situações cotidianas. Tais trocas são fundamentais para compreender a realidade dos estudantes e aprimorar a prática pedagógica. A dimensão afetiva e solidária entre os professores aparece como parte essencial do processo formativo.	O diálogo docente como espaço de formação informal As trocas como práticas de cuidado e compreensão do aluno A importância da coletividade docente
	Nair Oliveira	Iniciativa docente coletiva e colaborativa. Diagnóstico coletivo de um problema pedagógico. Ação reflexiva e colaborativa na busca de soluções. Inovação pedagógica contextualizada à realidade do aluno. Interdisciplinaridade e articulação de saberes. Validação empírica da prática reflexiva e dialógica.	Colaboração docente e reflexão coletiva Integração curricular e interdisciplinaridade Saberes experienciais e práxis transformadora
	Margarida Cortez	Respondido na questão anterior.	-----
	João Raimundo	Reconhecimento da heterogeneidade das turmas do Proeja. Diferenças etárias e de trajetórias escolares como desafio	Heterogeneidade e desafio pedagógico Diálogo docente como prática formativa

		pedagógico. O diálogo entre docentes como espaço de construção de estratégias. Troca de experiências como prática formativa e reflexiva. Preocupação com a inclusão dos alunos com maiores dificuldades	
	Josemá Azevedo	Falta de espaços formais de diálogo entre docentes. Comunicação espontânea e colaborativa entre professores. Conselhos de classe como único espaço formal, porém de difícil participação. Intercâmbio de práticas e experiências informais. Reconhecimento do diálogo como potencial formativo. Percepção de acolhimento e cooperação entre colegas. Necessidade de institucionalizar a troca de saberes pedagógicos.	Ausência de diálogo institucionalizado Diálogo espontâneo entre pares Comunidade pedagógica solidária Demanda por espaços coletivos de reflexão
	Marlene Araújo	Integração interdisciplinar como eixo formativo. Trabalho coletivo docente como prática de solidariedade pedagógica. Valorização da cultura popular e do território como mediação do conhecimento. Pertencimento e vínculo dos estudantes com a escola. Centralidade do aluno no processo educativo. Docente como mediador do êxito e da permanência estudantil. Sentido ético e afetivo da docência no Proeja.	Colaboração docente e integração curricular Prática docente dialógica e sensível Educação como construção de pertencimento e emancipação
Questões do Bloco IV -	Docente	Unitarização	

		Desmonte das entrevistas	Unidades de significado
5. Em sua concepção, o que significa uma prática pedagógica emancipatória?	Moacyr de Góes	A emancipação humana como essência da prática pedagógica emancipatória. A formação e sensibilidade docente como condições para promover essa emancipação. A instituição (IF) como espaço de formação integral: para além da sala de aula. A transformação do aluno como cidadão consciente, ético e sensível. A importância de oferecer oportunidades concretas que possibilitem o desenvolvimento humano, político e técnico.	A emancipação humana como finalidade da prática pedagógica O papel do professor e da instituição na emancipação O aprendizado como processo de transformação e valorização pessoal A formação integral no espaço institucional
	Nair Oliveira	Emancipação como processo subjetivo e plural: O emancipatório não se reduz a ganhos econômicos, mas à autotransformação do sujeito, que passa a se perceber como capaz e digno. Centralidade da autopercepção e do reconhecimento: A emancipação é entendida como mudança na forma como o aluno se vê, um “empoderamento simbólico” construído na relação educativa. Multiplicidade de caminhos emancipatórios. Cada disciplina e professor pode contribuir de forma distinta: pela prática técnica, pela reflexão crítica ou pela valorização de saberes populares. Prática como relação e acolhimento: O Proeja exige uma relação pedagógica diferenciada, marcada pela sensibilidade e pelo respeito à experiência de vida dos estudantes. Valorização dos saberes experienciais — A entrevistada reconhece que o professor atua também ao legitimar saberes práticos, elevando-os ao estatuto	Prática pedagógica emancipatória como uma experiência de transformação subjetiva e coletiva Emancipar não é transformar radicalmente a vida material do aluno, mas produzir deslocamentos simbólicos e subjetivos que o façam sentir-se capaz, reconhecido e participante do mundo.

		de conhecimento formal e profissional. Práxis como somatório de microtransformações: A emancipação emerge nas pequenas práticas cotidianas que, somadas, constroem processos mais amplos de autonomia e consciência crítica.	
	Margarida Cortez	Compreensão docente sobre o próprio papel formativo. A importância de o estudante compreender o sentido e o valor de sua formação. Desconstrução dos estigmas e preconceitos sociais ligados ao Proeja. O despertar da autoconfiança e do sentimento de capacidade no estudante. A educação como processo de transformação pessoal e social. A práxis emancipatória como relação dialógica entre educador e educando.	Consciência docente e papel formativo Desconstrução de estigmas e valorização do sujeito da EJA Educação como processo de libertação e transformação
	João Raimundo	Articulação entre teoria e prática na aprendizagem. Conhecimento útil e aplicável à vida cotidiana. Autonomia e protagonismo do aluno como objetivo do ensino. Valorização da experiência concreta e do saber fazer. Reconhecimento das diferentes trajetórias educativas (alguns continuam os estudos, outros não). Compromisso ético e social do professor em formar sujeitos capazes de agir sobre a realidade.	Teoria e prática como unidade formativa Formação para a autonomia e a vida
	Josemá Azevedo	A matemática como saber essencial à vida prática. O conhecimento como ferramenta de crescimento pessoal e social. A emancipação entendida como autonomia e melhora de condição de vida. A contextualização dos conteúdos matemáticos. A valorização do cotidiano e das	Emancipação como crescimento e autonomia Matemática como instrumento de vida Contextualização como mediação emancipatória Educação como oportunidade de transformação

		experiências concretas dos alunos. A importância da aplicação social da matemática. A prática como mediação entre teoria e realidade.	
	Marlene Araújo	Emancipação como consciência crítica e reflexão social. Transformação pessoal e social dos alunos. Superação de contextos opressivos, especialmente de gênero. Autonomia e protagonismo dos sujeitos da EJA. Práxis docente como mediação e compromisso ético. Sentido político e afetivo do trabalho educativo. Educação como processo contínuo de libertação.	Emancipação como consciência crítica Emancipação como libertação social e existencial A docência como mediação emancipatória
6. Você acredita que sua prática atual contribui para a emancipação dos sujeitos do Projeja? Por quê?	Moacyr de Góes	A emancipação depende de três dimensões indissociáveis: sensibilidade, formação e vontade de agir. O entrevistado demonstra intencionalidade pedagógica em adaptar suas práticas ao contexto e às necessidades dos estudantes. A ação docente reflexiva é marcada por decisões éticas e metodológicas que priorizam a aprendizagem significativa. A interdisciplinaridade e contextualização são estratégias para promover compreensão crítica e integral do conhecimento. A prática docente envolve esforço e compromisso político-pedagógico para além do mero cumprimento de conteúdos.	A tríade da emancipação: sensibilidade, formação e vontade A prática pedagógica como ato de escolha ética e política A intencionalidade emancipatória na escolha das metodologias Interdisciplinaridade e compreensão crítica da realidade
	Nair Oliveira	-----	-----
	Margarida Cortez	A devolutiva dos alunos como indicador da transformação emancipatória. A evolução e o crescimento dos estudantes em múltiplas	Transformação e devolutiva dos alunos Coletividade e corresponsabilidade docente

		dimensões. A prática docente como processo coletivo e colaborativo. A necessidade de sensibilidade e flexibilidade pedagógica. A adaptação das metodologias às especificidades de cada turma. A emancipação como processo contínuo, desafiador, mas possível.	Flexibilidade e sensibilidade pedagógica Emancipação como processo em construção
	João Raimundo	-----	-----
	Josemá Azevedo	Respondida na questão anterior	-----
	Marlene Araújo		
7. Que mudanças você considera necessárias (na formação, no currículo, na gestão institucional) para que o Proeja possa cumprir seu papel emancipador?	Moacyr de Góes	O entrevistado problematiza o conceito de sucesso acadêmico, relativizando o índice de conclusão como único indicador de êxito do Proeja. Defende que a formação emancipadora deve reconhecer os avanços individuais dos estudantes, ainda que não concluem o curso. Valoriza a trajetória e a transformação social do estudante como indicadores de emancipação. Sugere revisão do projeto de curso e ampliação das oportunidades formativas dentro e fora da instituição. Reforça a importância de motivar o retorno e a continuidade dos estudos como expressão da emancipação.	Redefinição de “sucesso” no Proeja: da conclusão formal à emancipação real Emancipação como processo de transformação e retorno Revisão curricular e gestão institucional para a emancipação
	Nair Oliveira	Proeja como política de inclusão e acolhimento: reconhecimento do seu papel social. Déficit de alcance e comunicação com o público-alvo: dificuldade de acesso e informação. Necessidade de revisão dos processos institucionais: edital, inscrição, matrícula, permanência.	Acesso e democratização Permanência e emancipação Instituição e compromisso social

		Adequação curricular e pedagógica à realidade dos estudantes: práticas contextualizadas e acessíveis. Valorização da coordenação e da formação docente específica: suporte à atuação crítica e sensível.	
	Margarida Cortez	Avanços institucionais com a revisão curricular. Necessidade de romper com o modelo replicado do ensino técnico regular. Reformulação dos cursos conforme as diretrizes do Proeja. Formação docente como eixo estratégico para consolidação do programa. Valorização da experiência de professores atuantes no Proeja. Escuta dos estudantes como prática necessária à compreensão de suas realidades e necessidades.	Currículo como instrumento de emancipação Formação docente e compreensão do Proeja Escuta e diálogo como princípios institucionais
	João Raimundo	Crítica à reprodução curricular do integrado no Proeja. Defesa da adaptação curricular e da autonomia docente. Denúncia da desvalorização institucional do EJA. Falta de políticas de formação continuada específicas e práticas. Importância de formações conduzidas por docentes atuantes na EJA. Adequação dos conteúdos à especificidade dos cursos e públicos. Compromisso docente versus comodismo pedagógico.	Currículo contextualizado e emancipador Valorização e reconhecimento institucional do Proeja Formação docente crítica e situada Ética e compromisso na prática pedagógica
	Josemá Azevedo	A necessidade de redução da duração do curso para conter a evasão. O currículo descontextualizado e genérico, que não dialoga com o perfil dos estudantes do Proeja. A divulgação insuficiente, baseada apenas em meios digitais. A importância da presença e do	Tempo e permanência Currículo contextualizado Gestão participativa e territorializada Sensibilidade institucional

		vínculo comunitário com escolas e territórios locais. A ausência institucional do IFRN na comunidade. A percepção de que o Proeja precisa ser mais sensível e adaptado à realidade dos sujeitos da EJA.	
	Marlene Araújo	Necessidade de espaços institucionais de diálogo e troca docente. Interdisciplinaridade como eixo estruturante da prática emancipatória. Planejamento coletivo e corresponsabilidade pedagógica. Inserção do trabalho interdisciplinar no plano institucional (PIT). Crítica à fragmentação e à voluntariedade das práticas. Condições estruturais externas como determinantes do êxito escolar. Relação entre gestão institucional e compromisso social do Proeja.	Estrutura institucional e práxis Coletiva Interdisciplinaridade como caminho para a emancipação Dimensões estruturais da exclusão e corresponsabilidade social
4 Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou que considera importante para a compreensão da sua experiência docente no Proeja?	Moacyr de Góes	A docência é vivida como paixão e compromisso existencial, expressa por entusiasmo e sentido no cotidiano. O entrevistado destaca a valorização das pequenas alegrias e dos vínculos humanos como fundamentos do trabalho educativo. Reafirma a humanidade e as fragilidades do professor, reconhecendo o ensino como prática imperfeita, mas comprometida. Valoriza o respeito como princípio pedagógico, associado à emancipação do aluno. Expressa disponibilidade e abertura ao diálogo, indicando uma postura docente colaborativa e ética.	A docência como vocação e sentido de vida valorização do cotidiano e das pequenas experiências A prática docente como equilíbrio entre exigência e respeito

	Nair Oliveira	Tensão entre utopia e realidade: distinção entre o ideal institucional e as condições concretas. Historicidade e mudança do público do Proeja: necessidade de constante adaptação pedagógica. Inexistência de modelos fixos de sucesso: valorização da flexibilidade e da experiência docente. Centralidade da qualidade sobre a quantidade: foco na formação humana e não apenas em indicadores. Busca por um projeto possível: o Proeja deve ser viável e sensível às condições reais de oferta e de vida dos sujeitos.	Utopia e realidade educativa Docência como prática situada e flexível A educação emancipadora se mede pela qualidade e não por números
	Margarida Cortez	-----	-----
	João Raimundo	-----	-----
	Josemá Azevedo	-----	-----
	Marlene Araújo	Reflexão e autocrítica docente: o diálogo provoca revisitação da trajetória e ressignificação da prática. Diálogo como formação: o encontro com o outro é experiência formativa e transformadora. Burocratização e precarização: entraves que limitam a práxis emancipatória. Resistência ética e política: compromisso docente com o sentido emancipador da educação, mesmo diante das condições adversas. Coletividade e partilha de saberes: valorização dos espaços de encontro e do trabalho colaborativo	Diálogo e reflexão como práxis formativa Burocratização e precarização da docência Formação permanente e resistência docente

