

Formação de professores no contexto do Proeja: uma revisão necessária

Maria da Graça Sousa Marinho 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Josimar de Aparecido Vieira 

Ana Sara Castaman 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Sertão, RS, Brasil

Resumo

Este ensaio busca compreender o processo de formação de professores que atuam no Proeja, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) a partir da análise das bases que fundamentam o referido programa. Constituído numa perspectiva qualitativa e dialética, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. Como organização, aponta bases que fundamentam o Proeja na RFEPCT, necessidades para formação de professores que atuam no referido programa e as considerações finais. Esses pontos indicam que o Proeja possui princípios e concepções singulares que determinam necessidades no processo de formação dos professores de modo que dialogue com expectativas, realidades e desafios cotidianos da docência.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação profissional; Proeja.

Abstract

Teacher training in the context of Proeja: A necessary review

This essay seeks to understand the process of training teachers who work at Proeja, the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT) from the analysis of the foundations that underpin this program. Constituted in a qualitative and dialectic perspective, it was produced through bibliographic research, following the types of descriptive and exploratory research. As an organization, it points out the bases that ground the Proeja in RFEPCT, the needs for training of teachers who work in the referred program and the final considerations. These points indicate that Proeja has unique principles and conceptions that determine the needs in the process of teacher education so that it dialogues with expectations, realities and daily challenges of teaching.

Keywords: Teacher training; Professional education; Proeja.

Resumen

La formación de los profesionales en el contexto del proyecto: un requisito necesario

Este ensayo busca entender el proceso de formación de los profesores que trabajan en Proeja, la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT) a partir del análisis de los fundamentos que sustentan el programa. Constituida en una perspectiva cualitativa y dialéctica, se produjo a través de la investigación bibliográfica, siguiendo los tipos de investigación descriptiva y exploratoria. Como organización, señala las bases que fundamentan el Proeja en la RFEPCT, las necesidades de formación de los profesores que trabajan en el referido programa y las consideraciones finales. Estos puntos indican que Proeja tiene principios y concepciones únicas que determinan las necesidades en el proceso de formación del profesorado para que éste dialogue con las expectativas, realidades y retos diarios de la enseñanza.

Palabras clave: Formación de profesores; Formación profesional; Proeja.

Introdução

Na história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se configurado como um conjunto de processos educativos, com a finalidade de atender um público de pessoas numa faixa etária acima de 15 anos que foram excluídas do processo de escolarização na idade própria durante as etapas do ensino fundamental e médio da educação básica. Trata-se de uma modalidade da educação básica que tem o intuito de proporcionar oportunidade educacional apropriada, considerando as características dos estudantes, os seus interesses e as condições de vida e de trabalho.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996), em consonância com o que estabelece a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação passou a ser concebida como direito de todos, alicerçada na ética e nos valores da solidariedade, liberdade, justiça social e sustentabilidade, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social. Com isso, a EJA deixou de ser uma compensação e passou a ser um direito ao longo da vida, efetivando-se como uma educação permanente a serviço do inteiro desenvolvimento das pessoas.

Para Arroyo (2007), a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos, contextos, histórias e composições concretas(os). Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias amplas pode desfigurá-los. Para o autor, nos últimos anos foram tempos de deixar mais recortadas essas configurações da concepção de jovens e adultos. Diante desses propósitos, a EJA é vista enquanto

[...] um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica

e cultural. De valores. De finalidades. A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 93).

A heterogeneidade peculiar desta modalidade de ensino produz um universo diverso repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes sujeitos ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e de suas representações, preenchem o cotidiano da EJA e, por sua vez, precisam ser ocupados por projetos e por outros espaços que entendam suas particularidades.

Nesta direção, os desafios postos na implantação de políticas educacionais voltadas para a EJA têm sido árduos, embora vários regulamentos legais determinem a educação enquanto direito de todos e dever do Estado. O que se tem evidenciado é uma trajetória de situações de ausência de atendimento adequado aos jovens e aos adultos no que se refere ao processo de escolarização.

Destarte, o Estado tem buscado dar respostas à sociedade mediante a implementação de políticas públicas que se configuram num elenco de ações e de procedimentos em face dos problemas emergentes e dos diferentes sujeitos que compõem o cenário nacional e local visando à resolução dos conflitos em torno da alocação de leis e de recursos públicos. Assim, impõe-se que o Estado, como “provedor” desses direitos fundamentais, proponha medidas que sejam idôneas para solucionar ou, pelo menos, minimize as desigualdades/deficiências de um grupo, a fim de proporcionar-lhe igualdade de condições em relação ao outro grupo, ou seja, àquele que não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A propósito, esta medida se traduz em uma das mais puras manifestações do princípio da isonomia e impõe tratar os iguais de maneira igual e os desiguais na medida da sua desigualdade.

Tendo como base a análise das políticas públicas em vigor nas últimas décadas, apreende-se que a EJA vem adquirindo identidade marcada pela qualificação profissional, em alguns casos, pelo oferecimento de cursos aligeirados, de curta duração e centralizados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital (DI PIERRO, 2005). Apesar de a EJA ser uma atividade especializada e com características próprias, são raras as instituições de ensino que oferecem cursos específicos de formação de professores aos que queiram trabalhar ou já trabalham nesta modalidade de ensino.

Igualmente, não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos professores que atuam nas salas de aula da EJA.

Dentre tantas iniciativas implementadas na contemporaneidade, destacam-se aqueles voltados para a educação profissional, ou seja, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa de Expansão da educação Profissional (Proep), o Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Na tentativa de integrar a educação profissional e a educação básica na modalidade de EJA, criou-se o Proeja, instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006), para todas as esferas de ensino estadual, municipal e federal. Vale ressaltar que esse Decreto deriva de uma ampliação do Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005), que criou o Programa, no entanto, limitava sua extensão ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio.

Assim, o Proeja apresenta uma proposta educacional que tem o intuito de oportunizar a participação efetiva dos estudantes nos processos de inclusão social. O público-alvo do programa é constituído por jovens e adultos que apresentam necessidades sociais, econômicas, culturais e cognitivas e que buscam uma educação de qualidade por meio da escolarização básica e formação profissional, sem perder de vista a integração dos conhecimentos. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade. Tem como perspectiva a integração da educação profissional à educação básica almejando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e de mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos, dentre outros.

Perante essas circunstâncias, este ensaio tem por objetivo basilar compreender o processo de formação de professores que atuam no Proeja, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir das análises

das bases que fundamentam o referido programa. Caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Segue orientação naquilo que Minayo (2002) salienta, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e direciona o trabalho, realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet com incidência em obras de autores como: Saviani (2003), Coutinho e Moraes (2015), Kuenzer (2005), Frigotto et al. (2005), Machado (2011), Ciavatta (2012), Weller (2014), Araújo e Viana (2019), entre outros, que tratam da temática, constituindo-se, portanto, num estudo do tipo bibliográfico. Ainda, realizou a leitura de documentos reguladores (BRASIL, 1988, 1996, 2005, 2006, 2007, 2011). Por meio dessas referências, percebe-se que

[...] esse programa tem uma proposta diferenciada, objetivando a integração curricular na EJA, a formação de um cidadão mais consciente e crítico de sua realidade, a valorização, o reconhecimento e a inclusão da modalidade de jovens e adultos em instituições de ensino diversas e a construção de uma identidade dos educandos trabalhadores que buscam formação diferenciada para entrar, permanecer ou avançar no mundo do trabalho (MORAIS, 2015, p. 20).

Diante dessas considerações, está constituído o teor deste ensaio que se adensa no processo de formação de professores para atuação na EJA e, mais especificamente, no Proeja, visto na atualidade como uma temática recorrente, afetando principalmente processos de formação profissional que são desenvolvidos por instituições de ensino da RFEPCT voltados para jovens e adultos, assim como por outras instituições similares.

Nesta direção, várias discussões e debates têm sido realizados procurando encontrar “saídas” para a materialização do Proeja, tornando este propósito extensivo. Com isso, a estruturação deste ensaio se concentrou na compreensão da implementação do Proeja na RFEPCT, com destaque para o processo de formação de professores que é tido como um elemento estratégico para a concretização de seus objetivos. Buscou não apenas conhecer as bases do referido programa como também examinar exigências para o processo de formação de professores que nele atuam. Está organizado em duas seções: a) aponta as bases que fundamentam o Proeja na RFEPCT e b) trata

das necessidades para a formação de professores na perspectiva de consolidação deste programa. Por fim, são discorridas as considerações finais deste estudo.

O Proeja na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

De acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o processo educativo brasileiro é organizado em dois níveis: educação básica, formada pelas etapas denominadas educação infantil, educação fundamental e ensino médio; e a educação superior. O dever do Estado brasileiro com a educação básica se dá sob a égide de princípios como a obrigatoriedade e a gratuidade, sendo estes direitos garantidos e consagrados na etapa do ensino fundamental pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Já para a etapa do ensino médio, a letra da lei menciona progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade.

No entanto, no ano de 2013 foi promulgada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Entre outras modificações, esta Lei altera o Art. 4º da LDB, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2013). Desta forma, a etapa do ensino médio deixa de ter progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade e passa a ser definitivamente obrigatório e gratuito.

Ainda cabe destacar que a promulgação da Lei nº 12.796/2013 veio atender a Emenda Constitucional nº 59/2009, na qual o ensino médio passou a constituir a educação básica, período de escolarização obrigatório e gratuito a todos os estudantes, resguardados os direitos constitucionais de seu acesso independentemente da idade (BRASIL, 2009).

Sobre o ensino médio, Weller (2014, p. 149) define como:

[...] uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. Os jovens não estão apenas aprendendo matemática, geografia, física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras.

Tanto no ensino fundamental como no médio que são obrigatórios por lei, constata-se que muitos estudantes abandonam os estudos formando uma comunidade sem escolarização na idade própria. Diante deste episódio, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005), instituiu o Proeja.

Nesta direção, Frigotto et al. (2005) enfatizam que um grupo de investigadores, profissionais da educação e agentes de movimentos sociais problematizaram o formato do programa, recomendando a ampliação em termos de abrangência e de aprofundamento dos seus princípios epistemológicos, fazendo com que o Decreto inicial fosse revogado. Assim, por meio do Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006), alterou-se a nomenclatura para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Proeja. Ciavatta (2012, p. 81) ressalta que a mudança na legislação do programa “[...] tentou possibilitar a organização de itinerários formativos, bem como a certificação de conhecimentos construídos pelos trabalhadores em processos formativos”. O Proeja enquanto política pública visa

[...] a uma formação integrada do cidadão, a qual consiste não somente na absorção de conhecimentos científicos e profissionais, mas num conhecimento para a vida, para a sua construção pessoal como ser social que se transforma e transforma a sociedade em que se encontra inserido (COUTINHO, MORAES, 2015, p. 73).

Esse Programa revela a decisão governamental em atender à demanda de jovens e adultos para oferecimento de educação profissional técnica de nível médio, que contemple a elevação da escolaridade com a profissionalização para um contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade, caracterizando-se, portanto, para além de um programa, institucionalizando uma política pública.

A perspectiva de integração da educação profissional à educação básica, na modalidade de EJA, consoante ao que preconiza o Proeja, pressupõe um outro olhar sobre os sujeitos da EJA, entendendo-os como àqueles “[...] que detêm conhecimentos oriundos do trabalho, como intervenção no mundo, e que portanto, são capazes de se apropriar do conhecimento científico e criar através do exercício do pensamento crítico, condições de autonomia intelectual e ética” (KUENZER, 2005, p. 89). Além disso, prima pela formação omnilateral, integral ou politécnica de todos. Para Saviani (2003, p. 136), “a noção de politécnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Diante do exposto, o programa teve inicialmente como base de ação a RFEPCT. Torna-se importante destacar que houve um crescente aumento no número de vagas para os estudantes de Proeja na Rede Federal de Educação a partir da sua expansão e interiorização que teve início em 2006.

O Decreto (BRASIL, 2006) autoriza as instituições da RFEPCT a implantar cursos e programas regulares do Proeja até o ano de 2007. Importa ressaltar que o referido Decreto facultou também aos demais entes federados e outras instituições a oferecerem o Proeja, conforme consta no terceiro parágrafo do primeiro artigo, assim, o Proeja poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical “Sistema S” (BRASIL, 2006).

No entanto, a ampliação física e a democratização da oferta de vagas não foram suficientes para frear inúmeros problemas de ordem administrativa, financeira e pedagógica. Com isso, o fortalecimento e o compromisso de uma ação educacional perpassam por uma atenção sobre a qualidade do ensino, a qualificação de servidores e a valorização do papel do professor. Assim, a próxima seção discute a respeito da formação de professores no/para o Proeja.

A formação de professores para o Proeja

Desde o início da implantação do Proeja vislumbra-se desafios e possibilidades ancorado em “[...] aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação no país” (LIMA FILHO, 2010, p. 114). Inclui-se nesta lista, o desafio da formação de professores para atuar no referido programa. Consta nas diretrizes do programa que “[...] é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (BRASIL, 2007, p. 37). Por formação continuada entende-se a mediação de conhecimentos, promovida “[...] em forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos” (GATTI et al., 2011, p. 198), com fins de atualização ou manutenção de uma educação permanente (ALVARADO-PRADA et al., 2010), no que diz respeito à construção teórico-prática dos saberes pedagógicos dos participantes, produzindo deste modo, outros saberes enredados no/ao espaço escolar (BRZEZINSKI, 2014). Ainda sobre esse aspecto, Almeida (2006, p. 86), salienta que “[...] A formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço que os pro-

fessores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas”.

Ainda, sobre a formação de professores para o Proeja, o documento-base nacional (BRASIL, 2007) informa que se fazem necessários dois pontos primordiais: uma formação continuada de total responsabilidade e compromisso por parte das instituições proponentes e a elaboração de programas fomentados e organizados pela Secretaria Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). De acordo com o referido documento, as instituições proponentes devem apreciar em seu plano de curso a formação continuada da seguinte forma:

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

Já a Setec/MEC, gestora nacional do Proeja, fica incumbida de elaborar programas especiais para a formação de formadores e, ainda, desenvolver pesquisas no âmbito da EJA, em parceria com os estados, utilizando a modalidade a distância, por meio de:

- a) oferta de programas de especialização em EJA, como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional, com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do Proeja;
- c) fomento para linhas de pesquisa em EJA, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 61).

Como é possível constatar,

[...] a proposta pedagógica do programa tem toda uma organização a respeito da formação continuada de professores, levando os educadores a desempenhar suas funções pedagógicas embasados no contexto educacional da política do Proeja, por meio de um conjunto de aportes teóricos referentes à EJA, mediante uma metodologia singular ao público de jovens e adultos, na intenção de alcançar os resultados esperados. Portanto, é relevante que pensemos em uma formação continuada que contribua para uma prática educativa que compreenda a realidade dos sujeitos oriundos da EJA, além de permitir que o professor construa e reconstrua sempre dentro de si responsabilidade e compromisso com a educação (COUTINHO, MORAES, 2015, p. 77).

Para a materialização desta proposta, a Setec/MEC iniciou um programa de incentivo a formação continuada destinada para professores e gestores do Proeja, sendo que a primeira ação foi um curso de Especialização em Proeja e

[...] teve como objetivo à produção de conhecimentos por meio da reflexão coletiva e do exercício de práticas, visando à concretização da concepção inovadora deste Programa. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi estimulada a oferecer esse curso, contando com a contrapartida financeira e a orientação técnica da SETEC/MEC. Sua formatação inclui questões de implementação, organização, acompanhamento e controle do Proeja e do desenvolvimento de currículos integrados, envolvendo as interseções entre educação geral e profissional no campo da EJA e as perspectivas da inclusão educacional e da educação integral (MACHADO, 2011, p. 700).

Foram abertos 15 polos que ofereceram o referido curso de Especialização Proeja em 2006; 21 em 2007 e 33 em 2008 e 2009, os quais, em quatro anos, receberam 11.433 matrículas de professores, gestores e técnicos administrativos: 1.400 em 2006, 3.450 em 2007, 3.794 em 2008 e 2.789 em 2009, implicando o repasse pela Setec/MEC de R\$ 31 milhões (BRASIL, 2011). Esses dados reiteram a relevância da formação do professor para atuar no contexto do Proeja, especialmente, em virtude desse possuir uma concepção pautada no currículo integrado, que busca constituir a formação geral com a do jovem e do adulto no espaço escolar. A finalidade é a de promover que a “[...] educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja como processo produtivo seja como processo educativo” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Ainda relacionado com essas ações desencadeadas pela Setec/MEC, Machado (2011, p. 701) enfatiza que:

Essas ações de formação continuada têm estimulado a compreensão e a prática de conceitos como: gestão participativa; trabalho coletivo colaborativo; engajamento dos professores no projeto político-pedagógico escolar; articulação em torno de problemas concretos; identificação do professor com a EJA; sistematização das experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas; diálogo educacional; diversidades culturais; resgate dos saberes profissionais não codificados.

Outro ponto a ser comentado é que no documento base do Proeja está prevista a responsabilização da instituição proponente do programa quanto à organização e ao desenvolvimento de seu processo de formação continuada, tendo que atender aos parâmetros básicos apontados pelo documento oficial, principalmente, no que tange à capacitação do professor por meio de participação em programas de formação. Tal formação deve contemplar um espaço pedagógico de discussão e de organização do

trabalho a ser desempenhado no contexto da sala de aula com os jovens e os adultos, que reiteradamente carecem de uma maior atenção por apresentarem muitos problemas de ordem, social, pessoal, financeira e educacional.

Para isso, o programa assumiu também o compromisso de proporcionar aos professores que dele fazem parte uma formação inicial e continuada, para que tenham condições de desenvolver suas atividades de acordo com as características singulares dos estudantes, fundamentadas num conhecimento teórico voltado para a EJA. Ainda, ressalta-se que a política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional traz em seu bojo uma necessidade de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Considerando a necessidade de formação de professores voltada à EPT para atuação no Proeja, apontamentos de Di Pierro (2005) indicam dificuldades para a institucionalização e consolidação de espaços de formação. Essas dificuldades decorrem

[...] de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

Outro fator que tem influenciado o processo de formação de professores para atuação no Proeja diz respeito à atual política de expansão da RFEPCT, em que se concentra significativa expansão do Proeja. Especialmente na última década, a ampliação da citada rede foi significativa e com ela, o ingresso de professores despreparados para atuar na EPT, assim como no Proeja. Constata-se uma grande quantidade de professores que têm mestrado e doutorado, mas, muitos deles nunca tiveram uma atuação profissional anterior sendo essa a primeira vez que estão atuando profissionalmente. Além disso, esses professores, ao ingressarem no corpo docente da RFEPCT, passam a atuar em diversos cursos e níveis diferentes, tendo então possibilidade, também, de atuar no Proeja em cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Nesta direção, Reis (2011, p. 173) destaca que “[...] formar professores identificados, científica, pedagógica e criticamente com as necessidades dos estudantes em qualquer nível de ensino é o descompasso vivenciado na maior parte dos cursos de formação de professores brasileiros”. Quando se trata do Proeja, parece que a situação, de alguma maneira, torna-se mais pontual. Afinal, os professores que nele atuam não tiveram a formação necessária para desempenhar o papel que lhes compete em sala de

aula e reclamam pela adoção de novas formas ou estratégias de atuação junto a esse público diferenciado.

Considerando esses aspectos e os diversos processos de formação profissional que compreende a EPT, incluindo o Proeja, Araújo e Viana (2019) apresentam contribuição relevante no que diz respeito à formação de professores que atuam nesta modalidade de ensino, conforme segue:

A política de formação de professores para educação profissional mostra em sua trajetória histórica, as suas fragilidades e contradições no plano das garantias que nem sempre se efetivaram. Atualmente, os Institutos Federais deveriam ofertar não só as licenciaturas para professores da educação básica, mas programas especiais de formação pedagógica, conforme a Resolução CNE/CP n. 02/1997, para professores que não possuem formação docente. Na realidade o que identificamos é um distanciamento em relação à responsabilidade com a formação didático-pedagógica do professor (ARAÚJO, VIANA, 2019, p. 92).

A necessidade de voltar a atenção para a formação do professor da EPT da rede federal, mais especificamente, daqueles que ministram aulas no Proeja, se dá em função do interesse pelo conhecimento sobre o processo formativo e a atuação dos professores, bem como a busca da compreensão acerca da docência nessa realidade específica. Para isso, é necessário que o professor compreenda que

No caso do PROEJA, a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica é ainda maior, pois envolve a educação geral do ensino médio e fundamental, conteúdos especiais da EPT [Educação Profissional e Tecnológica] e da FIC [Formação Inicial e Continuada] e abordagens da educação de jovens e adultos (MACHADO, 2011, p. 694).

De acordo com Silva e Sant'Anna (2010, p. 71), “[...] a aprendizagem do sujeito da EJA obriga a mobilizar conhecimentos e a criar as condições, para que esses conhecimentos se inscrevam numa pessoa”. A construção do saber pedagógico parte da observação e da bagagem de conhecimentos trazidas pelos estudantes para que, juntos com os professores, se tornem sujeitos responsáveis por essa construção.

Assim, para adequar-se a esta realidade nova e específica, os professores necessitam, além de uma capacitação voltada para o Proeja, também, como afirmam Silva e Franzoi (2010, p. 257) “[...] receber uma formação voltada às especificidades do público jovem e adulto”. É preciso que os professores ouçam o que os estudantes têm a dizer e conheçam um pouco sobre quais são as suas experiências de vida, construindo um olhar sobre esta nova realidade e desmistificando ideias pré-concebidas a respeito desse público. É fundamental que se lhes propicie o prazer de estar

voltando a estudar, a frequentar uma escola, de se sentirem cidadãos capazes de adquirir conhecimentos, de construir uma nova vida e de crescer como seres humanos, tornando-se ainda melhores.

Ao apontar conhecimentos básicos e ações necessárias para a instituição da prática docente no Proeja, torna-se necessário apontar subsídios para aprofundar a problematização e a reflexão sobre a construção de conhecimentos sobre a docência nessa modalidade de ensino. Para isso, desenvolver uma EPT com qualidade socialmente referenciada e que intencione a formação de sujeitos críticos, criativos e reflexivos, pressupõe a constituição de professores com formação sólida e reflexiva; com perfil de professor pesquisador, com atuação em sala de aula ancorada na articulação e na mediação do conhecimento, contribuindo para desenvolver nos jovens e adultos trabalhadores, habilidades necessárias para o trabalho, fortalecendo o domínio dos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e, principalmente, a dimensão da formação humana.

Destarte, Moura (2006) destaca que ainda não há saídas para a formação de professores que atuam na EPT e defende algo mais que aquisição de técnicas didáticas (pelos professores) e de técnicas de gestão (pelos dirigentes), entendendo que o foco da formação destes profissionais deve ser as políticas públicas, principalmente, as educacionais em interação com a educação básica, tomando como eixos fundamentais: “[...] a) conhecimentos específicos de uma área profissional; b) formação didático-político-pedagógica; c) integração entre Educação Profissional e Tecnológica e a educação básica” (MOURA, 2006, p. 85).

Além disso, é preciso que os professores que atuam junto ao Proeja, como bem afirmam Ciavatta e Rummert (2010), considerem a experiência dos estudantes numa abordagem dialética abandonando a visão dominante e até mesmo preconceituosa que acaba por desqualificar os saberes trazidos pelos estudantes jovens e adultos por meio de suas experiências de vida e criar novas relações que propiciem interagir com os sujeitos envolvidos no processo, adentrando o seu mundo, para ajudá-los a transformar os saberes existentes, aprimorando-os, além de acrescentar novos conhecimentos.

Para tanto, as ações de formação de professores para atuação no Proeja devem ganhar novos contornos, compondo uma política pública duradoura e efetiva que promova a formação inicial e continuada e não apenas se configure como ações emergenciais, pontuais e dispersas. Torna-se necessário que questões da EJA/Proeja sejam

debatidas nas diretrizes dos cursos de formação de professores, oferecendo, ao futuro professor e ao professor em serviço, conhecimentos e metodologias que lhes possibilitem desenvolver práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de ensino e de aprendizagem exigidas para o público envolvido do programa.

Considerações finais

A EJA e a EPT são modalidades de ensino que historicamente são destinadas aos trabalhadores e revelam que as permanências de políticas não conseguiram universalizar a educação básica e, portanto, o direito à educação. Outrossim, as marcas de uma educação para a formação de trabalhadores continuam promovendo ações submetidas aos mandos e desmandos do capital, evidenciando a necessidade premente de políticas voltadas para a formação dos trabalhadores, com vista a sua emancipação.

Nesta perspectiva, a entrada da EJA na RFEPCT por meio do Proeja tem provocado tensões importantes para solucionar questões pouco discutidas, como por exemplo, a prática pedagógica dos professores que atuam na EPT e a necessária formação que a rede pública deve proporcionar a estes trabalhadores. Daí considera-se importante a reflexão sobre o trabalho docente no Proeja, tanto para qualificar o trabalho pedagógico nesta perspectiva de formação, quanto para consolidar o acesso, a permanência e o êxito formativo destes trabalhadores que procuram a RFEPCT.

Um dos desafios para esta formação é o trabalho daqueles que formam estes trabalhadores. Trata-se do processo de formação dos professores que atuam no Proeja que é considerado um componente fundamental e deve acontecer de forma processual, como aprimoramento das práticas educativas, tornando-se um constante aprendizado e proporcionando ao professor uma evolução profissional e a renovação e aperfeiçoamento da sua prática.

Neste estudo foi possível constatar que no Proeja existe um forte anseio para que este processo de formação seja realizado em prol da capacitação frequente e da melhoria da prática educativa dos professores, fazendo com estes reconheçam sua importância para o processo de execução do programa. Entende-se, então, que é necessário que os profissionais da educação estejam preparados e capacitados para desempenhar suas funções em relação ao programa, uma vez que, como aponta o documento-base, a qualificação dada a esses objetiva a formação de uma equipe pedagógica de referência, tendo em vista a necessidade de organizar um trabalho embasado em concepções e

práticas educativas que irão orientar todo o processo pedagógico do programa (BRASIL, 2007). Isso possibilita um compromisso com a elaboração do planejamento para o desenvolvimento das atividades do curso, fazendo avaliações constantes das ações pedagógicas e também permitindo que haja um processo de socialização entre os corpos docente e pedagógico sobre as experiências vivenciadas diariamente.

Cabe destacar ainda a necessidade de promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores do Proeja por meio de políticas de formação e de valorização da carreira docente que levem à diminuição da rotatividade e da heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Necessita também desenvolver formação inicial e continuada que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores que atuam nesta modalidade de ensino e que dialogue com as expectativas, às realidades e os desafios do trabalho da docência cotidianamente. Por fim, torna-se premente estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e dos valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão e das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo.

Dado o mérito do tema, espera-se que o presente estudo, por suas limitações, estimule novas investigações, dando continuidade às análises sobre a temática, que pode incluir investigações com professores que atuam neste Programa, abordando seus posicionamentos diante das demandas cotidianas, assim como com egressos, tratando da formação que obtiveram enquanto estudantes e do impacto da sua formação profissional integrada na modalidade EJA na sociedade em que estão envolvidos na atualidade.

Referências

- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, SP: Loyola, 2006.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 10, n. 30, p. 367-87, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>

ARAÚJO, W. P.; VIANA, C. M. Q. Q. A formação docente na educação profissional e tecnológica no (Ifnmg). *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 89-104, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v11i21.227>

ARROYO, M. G. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. p. 19-50.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Decreto nº 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*, 27 jun. 2005.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, Proeja, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 14 jul. 2006.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta parágrafo 3º ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da união incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o artigo 212 da constituição federal, dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao parágrafo 4º do artigo 211 e ao parágrafo 3º do artigo 212 e ao caput do artigo 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento base do Proeja*. Brasília, DF: Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2019.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-59, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014146309>

CIAVATTA, M. Educação básica e educação profissional: descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.). *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília, DF: Liber, 2012. p. 67-99.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-80, abr./jun. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>

COUTINHO, S. A. S.; MORAES, L. C. S. A formação continuada de professores que atuam no Proeja: ouvindo os sujeitos envolvidos. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 65-82, jan./jun. 2015.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-39, out. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A gênese do decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 21-56.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2011.

KUENZER, A. Z. Políticas de ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In: COSTA, A. O.; MARTINS, A. M.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). *Uma história para contar: a pesquisa na fundação Carlos Chagas*. São Paulo, SP: Amnablume, 2005. p. 89-116.

LIMA FILHO, D. L. O Proeja em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 109-27, jan/abr. 2010.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, A. C. *Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja*. 2015. 157 fls. Dissertação (Mestrado em educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

MOURA, D. H. O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica. *Boletim Salto para o Futuro*, Brasília, n. 16, p. 76-93, set. 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Educação, identidade e profissão: docente. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 93-136.

REIS, E. M. *Pesquisando o Proeja através do ensino de ciências da natureza*. Campos de Goytacazes, RJ: Essentia, 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-52, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

SILVA, L. T. P. P.; SANT'ANNA, S. M. L. Diversidade etária na EJA. In: SANT'ANNA, S. M. L. et al. (Orgs.). *Refletindo sobre Proeja: produções de São Vicente do Sul*. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2010. p. 67-82.

SILVA, C. O. B.; FRANZOI, N. L. O docente do Proeja na voz de alunos e professores. In: BENVENUTI, J. et al. (Orgs.). *Refletindo sobre Proeja: produções de Porto Alegre*. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, 2010. p. 253-71.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal Minas Gerais, 2014. p. 135-54.

Submissão em: 13/05/2020

Aceito em: 22/07/2020

Sobre os autores

Maria da Graça Sousa Marinho

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão.

Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

E-mail: gracasousa@ifma.edu.br

Josimar de Aparecido Vieira

Pedagogo pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão.

E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Ana Sara Castaman

Psicóloga pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Pedagoga pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestre em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão.

E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br