

**Desafios do processo de formação de professores no âmbito do Proeja**

*Challenges of the teacher training process under Proeja*

Denyse Pontes Nunes

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA**

Campus Timon – Maranhão - Brasil

Josimar de Aparecido Vieira

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS**

Campus Sertão - Rio Grande do Sul – Brasil

Rosana Machado de Jezus

**Universidade La Salle- UNISALLE**

Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil.

**Resumo**

Este ensaio examina desafios do processo de formação de professores no âmbito do Proeja tendo em vista as necessidades político-pedagógicas advindas do caráter inovador do programa. Constituído numa abordagem qualitativa e dialética, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória. Na sua organização consta o percurso metodológico, uma caracterização do Proeja, os desafios da formação de professores para atuar neste programa e uma síntese conclusiva do estudo realizado. Esses pontos indicam a necessidade de uma formação diferenciada nas ações docentes, com novos conhecimentos no campo epistemológico e de estratégias didático-pedagógicas, uma maneira *sui generis* de abordagem, de legislação e de novas técnicas de lidar com o estudante/aprendiz.

**Palavras-chave:** Educação Profissional; Formação de professores; Proeja.

**Abstract**

This essay examines challenges in the teacher training process within Proeja in view of the political-pedagogical needs arising from the innovative character of the program. Consisting of a qualitative and dialectical approach, it was produced through bibliographic research, following the types of descriptive and exploratory research. Its organization includes the methodological path, a characterization of Proeja, the challenges of teacher training to act in this program and a conclusive synthesis of the study carried out. These points indicate the need for differentiated training in teaching actions, with new knowledge in the epistemological field and didactic-pedagogical strategies, a *sui generis* way of approach, legislation and new techniques of dealing with the student/learner.

**Keywords:** Professional Education; Teacher Training; Proeja.

## **Introdução**

O Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, e que logo em seguida teve sua abrangência ampliada pelo decreto nº 5.840/06, trouxe inúmeros desafios no que tange à implementação e à consequente consolidação de sua proposta (BRASIL, 2007). Entre esses desafios está o que se refere a uma apropriada formação de professores para atuarem no programa diante das necessidades político-pedagógicas advindas do caráter inovador da proposta, cuja principal diretriz é oferecer uma formação integral àqueles que não tiveram oportunidade de estudar em idade a par de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nos Institutos Federais (IFs), em diferentes *campi* pelo Brasil, são oferecidos cursos técnicos nesta modalidade de ensino em nível médio, havendo, portanto, a necessidade dessa formação. Neste contexto, é recorrente encontrar professores destacando suas dificuldades em atender as demandas do Proeja, tendo em vista que grande parte possui formação inicial em cursos de bacharelados e, naquela condição, precisam ir muito além do que lhes provê essa base de formação. Neste programa, o nível de docência requerido prescreve conhecimentos sobre teorias de aprendizagem, técnicas metodológicas, certo conhecimento filosófico e até mesmo de natureza epistemológica que possam atender ao tipo e à profundidade de educação pretendida.

Na formação inicial em curso de bacharelados não é usual esse grau de conhecimento, tanto quanto em grande parte dos currículos dos cursos de licenciaturas. Em ambas as formações, esses pré-requisitos não são perseguidos com efetividade, ou o são de forma superficial, sem que se atinja as bases conceituais e práticas que lhes dê o suporte necessário para atuarem na formação profissional de nível técnico professado pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que torna precípua uma política de formação desses professores mais adequada às especificidades do Proeja.

Diante dessas considerações iniciais e servidos de instrumentos motivacionais para que possa, de forma justa, deparar-se com os desafios atinentes à proposta do Proeja, o interesse de realizar este ensaio deu-se a partir de uma busca pelos sentidos e significados do processo de formação de professores abordados no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na qual participamos do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica da Instituição Associada Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre.

Nesta direção, o objetivo deste ensaio situa-se num esforço em analisar os desafios que o processo de formação de professores que atuam no Proeja precisa enfrentar, questionando sobre até que ponto as políticas de educação e formação dos professores da EJA atendem às demandas dos que atuam nos cursos técnicos nesta modalidade de ensino. Mais detidamente, busca-se compreender em que medida é possível averiguar e mensurar esse desequilíbrio, esse descompasso. E, por fim, se de fato constatado esse dilema que parece o empacar, destacar onde e como melhor abordá-lo, dentro de um quadro pragmático e de possibilidades realísticas, mantendo a consonância com os princípios e aspirações desse instigante programa educacional, e propondo medidas ou ajustes no próprio programa.

Para dar conta dessas indagações, tomamos como base estudos de autores/pesquisadores nacionais e estrangeiros que tratam da temática, destacando-se Freire (1996), André et al (1999), Flores (2000), Cunha (2001), Ramos (2002), Kuenzer (2005), Imbernón (2006), Moll e Silva (2007), Machado (2008), Aranha (2008), Moura (2008, 2012), Lopes (2009), Maron e Lima Filho (2009), André (2010), Malon e Kaefer (2010), Mamona (2014), Munhos (2017), Vieira, Vieira e Belucar (2018) e Marinho, Vieira e Castaman (2020) entre outros, constituindo-se, portanto, num estudo do tipo bibliográfico. Por se tratar de um tema abrangente, para a sua produção foram demarcadas três partes onde é apresentada inicialmente uma caracterização do Proeja, na sequência os desafios da formação de professores para atuar neste programa e nas considerações finais é apresentada uma síntese conclusiva do estudo realizado.

### **Percurso metodológico**

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido a partir de uma abordagem que se assenta numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e as contradições próprios dos espaços educativos. O uso da abordagem qualitativa na área da educação se justifica pela natureza dialética do espaço escolar. Borba (2001) destaca que neste tipo de abordagem não há previsibilidade das perdas e ganhos e neste movimento, há a negação e afirmação das diferenças e igualdades nas práticas de quem está envolvido. “Na essência deste

### *Desafios do processo de formação de professores no âmbito do Proeja*

movimento antagônico, esta abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre comprometida com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado” (BORBA, 2001, p. 41).

Para a abordagem qualitativa, as interpretações podem variar, dependendo do ponto de vista e das construções vividas do sujeito que estiver à frente da investigação. Borba (2001, p. 44) argumenta que:

[...] na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, às suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem à categoria da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão.

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta 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 Freire (1996), André (1999, 2010), Fores (2000), Kuenzer (2005), Imbernón (2006), Moll e Silva (2007), Machado (2008), Aranha (2008), Moura (2008, 2012), Lopes (2009), Maron e Lima Filho (2009), Malon e Kaefer (2010), Munhoz (2017), Vieira, Vieira e Belucar (2018), Marinho, Vieira e Castaman (2020) entre outros.

A busca e análise dos dados nas obras referenciais orientaram-se pelas questões mencionadas na introdução, que deram origem a duas categorias nas quais está estruturado o estudo, quais sejam: caracterização do Proeja e os desafios da formação de professores para atuar neste programa.

#### **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**

Como já mencionado anteriormente, a ampliação dos horizontes do Proeja trouxe novos e imprevistos desafios para a construção e a consolidação desta proposta educacional, que se pretende tornar parte de uma política de inclusão social emancipatória (BRASIL, 2007).

O lançamento do Proeja pelo Governo Federal no ano de 2005 teve a intenção de, além de elevar os níveis de escolaridade, oferecer formação profissional aos cidadãos jovens e adultos do país. Esta responsabilidade ficaria sob a guarda da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo que, no entanto, em 2006 o Decreto foi revogado, vigorando em seu lugar o Decreto nº 5.840 de 13/07/2006 que ampliou tanto o

nível atuação do programa (não mais Ensino Médio) quanto às instituições que poderiam oferecê-lo. O programa passa, então, a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Antes do Proeja, a EJA, nos moldes do que vemos hoje no Brasil, somente passou a existir enquanto modalidade de ensino em 1996 com a promulgação da Lei 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Este reconhecimento foi fruto de tensões sociais e uma busca incessante pelo reconhecimento do direito à Educação para todos e todas. A modalidade possui especificidades e, principalmente, atende a uma população historicamente excluída dos espaços educativos formais com características muito peculiares. A construção do Proeja enquanto política pública se dá, dentre outras formas, pelo enfoque da inclusão social. Para Moll e Silva (2007, p. 11):

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Nesta direção, Marinho, Vieira e Castaman (2020, p. 4) reforçam a intencionalidade do Proeja destacando que:

[...] 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.

Para dar conta desses propósitos, o Proeja exige um planejamento docente construído e executado de forma coletiva, com um olhar específico ao Proeja, pois além da integralidade dos conhecimentos, exige-se certa particularidade com abordagens contextualizadas e significativas e com recursos didáticos apropriados que promovam a autonomia dos estudantes.

### *Desafios do processo de formação de professores no âmbito do Proeja*

[...] o que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena (BRASIL, 2007, p. 7).

Na perspectiva de uma educação integral, que deve atender as dimensões do desenvolvimento humano, no Proeja, de acordo com Molon e Kaefer (2010, p. 81), “[...] as diretrizes legais e político-pedagógicas [...] versam para uma integração epistemológica de conteúdos, metodologias e práticas, como espaço privilegiado de inovação, diversidade e de saberes que se alicerçam nas experiências de cada um e no seu coletivo”. Essa integração apregoada por Molon e Kaefer (2010) recai em um dos pontos nevrálgicos mais importantes que afetam a qualidade não só desse programa como também da educação profissional em geral no País, ou seja, a carência de pessoal docente qualificado.

“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” (MARINHO; VIEIRA; CASTAMAN, 2020, p. 4). Diante destas considerações, na sequência são tratados de desafios do processo de formação de professores que atuam no Proeja.

#### **Os desafios do processo de formação de professores para o Proeja**

Atualmente estão sendo anunciadas inúmeras medidas orientadas à expansão quantitativa do oferecimento do Proeja no país, incluindo a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que esta modalidade de ensino contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (MACHADO, 2008).

Desse modo, de acordo com Moura (2008), há três situações distintas quanto aos grupos aos quais se destina esse quadro de formação:

- a) os profissionais não graduados que já atuam na EPT;
- b) os graduados que já atuam como professores da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial e,

c) os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

Já Marcelo citado por André (2010) propõe cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores:

[...] existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (ANDRÉ, 2010, p. 175).

André (2010) define ainda dois grandes eixos da formação dos professores da EPT: o primeiro se relaciona com a área do conhecimento específico que é adquirido na formação inicial (graduação) sendo posteriormente aprofundado em programas de pós-graduação (lato e stricto sensu) e o segundo se refere à formação didático-político-pedagógica e às singularidades do âmbito da formação profissional que constitui a EPT. Essas exigências que requer a formação de professores parecem se tornar ainda mais complexas quando se trata do Proeja, por ser uma modalidade de ensino voltada aos jovens e adultos há muito discutida, denominada EJA.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que são instituições que oferecem cursos técnicos integrados à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos - Proeja, os professores

[...] que atuam diretamente nessas salas de aula são licenciados (nas diversas áreas das ciências e linguagens) ou bacharéis (para a área profissional). Na condição de Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, que sob alguns aspectos equiparam-se às universidades, segundo a lei 11.892/2008, as demandas de professores dos IF's são por aqueles formados nas diversas universidades. Os professores são, então, selecionados e contratados para atuação nos Campi e alguns são encaminhados para turmas de EJA (MAMONA, 2014, p. 04).

Nesse contexto, esses profissionais não necessariamente possuem formação específica para a atuação na EJA e na EPT, apresentando distintos percursos acadêmicos e profissionais, diferentemente da educação básica regular, em que o profissional da licenciatura é formado para a ação docente específica de um componente curricular. Essa diversidade de formações entre os professores da EPT acentua ainda mais a necessidade de uma formação específica para esses professores (ARANHA, 2008).

### *Desafios do processo de formação de professores no âmbito do Proeja*

Nesta direção, Moura (2012) destaca a necessidade de uma formação continuada para os professores que atuam na EPT. Para este autor:

[...] essa formação continuada é necessária tanto para os profissionais provenientes dos bacharelados como para os licenciados, embora suas necessidades formativas sejam distintas. Enquanto os bacharéis carecem de formação didático-político-pedagógica que lhes qualifique para o exercício da docência, aos licenciados falta a apropriação das discussões e conhecimentos relativos ao mundo do trabalho e suas relações com os processos educacionais. Além disso, ambos necessitam apropriar-se de metodologias de (re)construção do conhecimento que permitam promover a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura nos processos formativos dos estudantes do ensino médio integrado (MOURA, 2012, p. 10).

Dessa forma, constata-se que no decorrer do histórico da EJA, por que não dizer, até hoje, uma dificuldade metodológica de adequação dos conteúdos propedêuticos ou técnicos às vivências e necessidades dos estudantes. Conforme ressalta Cunha (2001, p. 17): “Ressalte-se que a dificuldade de efetivação de educação de jovens e adultos dentro de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica. Aí se incluindo o problema de formação inicial e continuada dos professores”.

Como já abordado anteriormente, no trabalho docente do Proeja, há a aproximação de dois principais perfis de professores, um oriundo da formação em licenciatura, preparado para atuar na educação básica, e outro com uma formação mais técnica, mas que também, geralmente, apresenta algum tipo de formação pedagógica. Esses dois profissionais devem interagir nessa ação docente, a fim de planejar e elaborar estratégias para integração dessa formação básica e técnica, articulando seus saberes para a constituição de um currículo e uma prática que promovam uma educação integral para o mundo do trabalho. Essas diferenças não significam que professores de diferentes origens acadêmicas não possam trabalhar juntos, mas, sim, que a modalidade EJA exige que seus professores estejam imersos nesse universo para compreender a realidade de seu público (MOLL; SILVA, 2007).

Desta forma, espera-se formar um profissional egresso do Proeja capacitado não apenas para executar suas atividades laborais e colocar em prática seus conhecimentos técnicos, mas, sim, demonstrando-se crítico, autônomo e capaz de traçar novas possibilidades para resolução de problemas, pensando em uma sociedade mais igualitária e sustentável, ou seja, os professores da EPT precisam pensar em uma formação ampla para seus estudantes. Como destaca Machado (2008, p.8):

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental.

Diante desses desafios, um programa como o Proeja requer um professor que compreenda criticamente que seu processo de formação e atuação profissional é mais do que [...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2006, p. 65).

Essa aprendizagem profissional nada mais é que a iniciação sociológica à profissão, a qual não pode prescindir da utilização da análise criteriosa dos problemas concretos que os professores reais vivem nos seus contextos de trabalho. A atividade dos professores, em toda sua complexidade, deve se constituir em conteúdo de ensino principalmente na formação inicial. Já na formação continuada, o professor deve, para além da atualização científica, pedagógica e cultural, se apropriar da “[...] teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la ou combatê-la se preciso for” (IMBERNÓN, 2006, p. 69).

A formação continuada tem como papel, oferecer ao professor a possibilidade de discutir, refletir e propor conhecimentos no âmbito da moral e da ética, e possibilitar o desenvolvimento do conjunto de condições necessárias para que assuma a proposição de inovações frente aos problemas que o contexto impõe ao processo educativo. Para Vieira, Vieira e Belucar (2018, p. 101), a formação continuada:

Possibilita que o professor atualize seu saber, desenvolva a autonomia e promova a reflexão e autoavaliação de sua prática profissional, como resultado de um processo em construção, já que essa formação interfere, de maneira direta, nas práticas pedagógicas, na formação do professor pesquisador e no cotidiano escolar.

O problema da formação inicial e continuada na EJA é que, diferentemente das outras modalidades, o profissional que atua nesta modalidade de ensino não possui necessariamente uma formação específica, pois os cursos de licenciaturas contemplam

### *Desafios do processo de formação de professores no âmbito do Proeja*

discussões muito superficiais sobre o processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos (LOPES, 2009) (MARON; LIMA FILHO, 2009).

Nesta direção, observação importante é descrita por André (1999, p. 309), quando pesquisa a formação de professores. Assinala que é perceptível um “[...] silêncio quase total em relação à formação do professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco”. No contexto do Proeja, torna-se necessário repensar a formação dos formadores para que a coerência seja buscada além dos discursos oficiais, chegando ao cotidiano das práticas pedagógicas (FREIRE, 1996). Para Flores (2000, p. 162):

[...] uma estratégia de formação promotora do desenvolvimento profissional dos professores implicará a consideração das necessidades reais dos professores; a implementação de práticas de formação que valorizem o seu conhecimento e que possibilitem a sua reconstrução de modo significativo; o incremento de modalidades centradas nas análises e investigação da prática e a organização da formação em torno de um projeto formativo, individual e coletivamente partilhado, propiciador de uma maior e melhor compreensão do trabalho docente.

Considerando a especificidade do Proeja, pode-se afirmar que o desafio é significativo, uma vez que as práticas pragmatistas encontram na educação profissional espaço propício à sua proliferação (RAMOS, 2002). Para constituir-se como um programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de EJA, a formação docente (destinadas tanto aos seus servidores quanto aos professores externos) precisa ser repensada, ou seja, não basta ao professor ter domínio técnico, necessita acreditar na proposta, posicionar-se politicamente e capacitar-se pedagogicamente.

Para isso torna-se importante um planejamento personalizado e constante reflexão sobre a ação docente na realidade do Proeja. Neste processo serão necessárias reuniões de professores frequentes ou formações continuadas com vistas a agregar melhorias às práticas cotidianas de sala de aula. Nesses espaços, os professores podem adaptar os conteúdos ao contexto dos estudantes atendidos, acompanhando as demandas do mundo do trabalho e das novas tecnologias. Essa consciência pode possibilitar o desenvolvimento de um plano didático eficiente, pois o professor terá conhecimento sobre as necessidades existentes no processo educativo em que atua, podendo ser criativo e disruptivo, evitando, portanto, um ensino repetitivo e maçante, sem significados para os sujeitos envolvidos.

Será fundamental integrar os conhecimentos tecnológicos, científicos, humanísticos e sociais que constituem o núcleo comum de conhecimentos gerais e habilidades técnicas específicas da formação profissional oferecida (MACHADO, 2008). A formação específica de professor para a EPT, seja no âmbito da formação inicial ou continuada, é fundamental para a valorização e profissionalização dessa área educacional. Para isso, é necessário pensar no perfil desse professor a ser formado. Conforme destaca Machado (2008, p. 10):

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Como base da educação profissional está a tecnologia que perpassa as diversas áreas do conhecimento, o seu caráter tecnológico não deve indicar somente as técnicas e artefatos e sim, consistir numa formação crítica na qual estudante e professor devem problematizar e contextualizar esse desenvolvimento tecnológico, realizando transposições didáticas contextualizadas, conciliando pesquisa e prática (MACHADO, 2008).

Para isso será necessário um professor pesquisador, que explore o uso das novas tecnologias sem cair no erro de se colocar como detentor universal do conhecimento e do uso dessas tecnologias, aprendendo por meio do compartilhamento dessas ferramentas com seus estudantes. Essa realidade demanda a mudança das relações de poder no contexto da sala de aula, pois o estudante não é mais visto como um simples reproduzidor de saberes prontos e estagnados que recebe as informações passivamente sem questioná-las, mas, sim, alguém que com o uso das novas tecnologias e orientação docente constrói e produz seus conhecimentos (MUNHOZ, 2017).

Nesse contexto, o papel do professor está voltado para essa mediação tecnológica, que é construída por meio das interações com os estudantes e com a sociedade, resultando em trocas, pois o professor que ensina também é o que aprende. Tudo isso demonstra a necessidade de traçar um perfil do professor da EPT frente a esses desafios. Sobre isso, novamente Machado (2008) apresenta importante contribuição quando apresenta a síntese:

## *Desafios do processo de formação de professores no âmbito do Proeja*

[...] o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 12).

Para isso, a formação continuada de professores pode se constituir numa possibilidade para fortalecimento e constituição desse perfil profissional docente, ocorrendo no contexto da educação formal ou não formal e de forma individual ou coletiva, ou seja, segundo o interesse e busca de aperfeiçoamento de cada professor.

Quando institucionalizada, pode contribuir para o aprimoramento de um corpo docente específico para a atuação em EPT, destacando que esse tipo de formação é significativa, pois pensa na totalidade, proporciona um espaço de debate que considera a realidade da escola envolvida e visa melhorias/alinhamento das práticas pedagógicas, valoriza o trabalho em rede, caracterizando-se como uma construção coletiva e permanente, essencial quando se quer promover uma educação integral, como no Proeja. Não que isso seja algo exclusivo do ambiente de trabalho docente, contudo é preciso sistematizar e intencionar processos para a formação continuada de professores atuantes em uma mesma escola, pois a possibilidade de transformação não se dá pelo trabalho individual (KUENZER, 2005).

### **Considerações finais**

Em síntese, é certo que a importância da formação de professores para atuar no Proeja é ponto crucial na qualidade no programa. Necessária se faz uma formação diferenciada nas ações docentes, com novos conhecimentos no campo epistemológico e de estratégias didático-pedagógicas. Instrumentos, dentre outros, que façam valer com significância a contribuição para uma educação profissional de qualidade, voltada para a realidade de jovens e adultos, e ensejando um maior financiamento de recursos para esse fim.

Além disso, a EJA, ainda mais quando se pretende profissionalizante, requer uma maneira *sui generis* de abordagem, de legislação e de novas técnicas de lidar com o estudante. Exige um processo que demanda certa premência e um longo e persecutório

antídoto contra todo um passado de descaso. Os próprios moldes, não só do Proeja, mas de toda uma já histórica e homogênea gama de diretrizes educacionais, hoje primam por uma forma de educação que abranja também os aspectos socioculturais do sujeito, a apreensão do seu contexto físico e histórico, a percepção dos atributos da sua cidadania e até as idiossincrasias dos fenômenos econômico-sociais do seu habitat.

Buscar, pesquisar, tentar desenvolver formas de atender a essas hodiernas demandas pressupõe e até exige, se enxergamos a sociedade moderna global como um todo aglomerado de interdependências de valores (ainda que difusos, mas inter-relacionados), um comprometimento com a formulação de políticas educacionais que visem não só recuperar esse sujeito, mas aprimorá-lo para que se desenvolva nas inúmeras relações sociais que venha a travar, e que o habilite ao exercício profissional. Mas que não reste apenas na boa vontade de seus idealizadores, que possa encontrar sua imagem viva refletida e atuante na realidade.

Uma atenção, no entanto, deve ser empregada ao oferecimento do Proeja, pois a garantia do acesso não assegura o êxito do programa. É preciso investir na formação dos professores para que além de assumirem o posicionamento político, compreendam e concretizem um fazer pedagógico coerente, investindo na profissionalidade e atuando com o profissionalismo.

A consolidação de uma formação dos professores que atuem não só nos cursos do Proeja como em toda a EJA depende, portanto, da superação dos desafios apontados neste ensaio, a fim de compreender seus resultados/efeitos na qualidade dos cursos ministrados, considerando as especificidades e demandas de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência disposta no programa. A formação desses professores deve ser realmente efetiva na agregação de valor, no reconhecimento social de sua utilidade, eficácia e na elevação dos níveis de qualidade dos cursos.

Muitas dúvidas ainda pairam nas reflexões sobre o Proeja. Por se tratar de uma análise inacabada, sugerimos outras buscas teóricas e análises de novas referências que problematizem sobre a construção dos pressupostos do Proeja assim como do processo de formação de professores para atuar neste programa. As considerações aqui situadas são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outras investigações, na perspectiva da recriação do processo de implementação do Proeja.

## Referências

- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, CEDES, v. XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ARANHA, A. V. S. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 131-148, 2008.
- BORBA, A. M. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. **Contrapontos**. Itajaí, v. 1, n. 1, jan/jun de 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/viewFile/31/28>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. Documento base. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 11 nov. 2020.
- CUNHA, C. M. Discutindo Conceitos Básicos. In: **Educação de Jovens e Adultos**. Mec – Secretaria da Educação à Distância, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.
- FLORES, M. A. Currículo formação e Desenvolvimento Profissional. In: PACHECO, J. A. (org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75 – 96.
- LOPES, J. **Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do Proeja**. Belo Horizonte: CEFETMG. 2009, 190f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretária da Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília, 2008.

MAMONA, S. S. C. **Formação Inicial de Professores de matemática: Onde está a EJA neste processo?**. In: V Seminário Nacional, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas(SP), 2014. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/66>. Acesso em: 24 jan 2019.

MARINHO, M. G. S.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Formação de professores no contexto do Proeja: uma revisão necessária. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 33, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/34603>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MARON, N. M. W.; LIMA FILHO, D. L. A formação de professores e gestores como ação estruturante do proeja. In: Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, n. 3 (**Anais**) Curitiba: UTFPR, v. 1. p. 1-13. 2009.

MOLL, J.; SILVA, C. J. R. (Coord.), Proeja - **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: Educação profissional técnica de nível médio / ensino médio - Documento base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 21 jul 2018.

MOLON, L. C.; KAEFER, M. T. Currículo e ensino integrado no Proeja. In: ZORZI, F.; PEIXOTO, J. P. (Org.). **Refletindo sobre Proeja**: produções de Bento Gonçalves. Pelotas: UFPEL, 2010.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, 2012. Disponível em: [http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1\\_A\\_organizacao\\_curricular\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_-\\_trabalho\\_ciencia\\_tecnologia\\_e\\_cultura\\_DANTE\\_LABOR.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1_A_organizacao_curricular_do_ensino_medio_integrado_-_trabalho_ciencia_tecnologia_e_cultura_DANTE_LABOR.pdf). Acesso em: 25 jan. 2019.

MUNHOZ, A. S. **Andragogia**: a educação de jovens e adultos em ambientes virtuais. Curitiba: InterSaberes, 2017.

RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 401-422.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica**

**Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 100-117, 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1058>. Acesso em: 17 dez. 2020.

### **Sobre os autores**

#### **Denyse Pontes Nunes**

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Santo Agostinho de Teresina (2010) e graduação em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Especialização em docência do ensino superior pela Faculdade Internacional Signorelli (2013). Frequenta o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação de Timon - Maranhão e Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA) - Campus Timon. E-mail: [denyse.pontes@ifma.edu.br](mailto:denyse.pontes@ifma.edu.br) Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1146-7939>

#### **Josimar de Aparecido Vieira**

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1986), Especialização em Supervisão Escolar pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1988), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2000) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2011). Atualmente é Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Tem experiência na área de Ensino, com ênfase em didática e organização pedagógica do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, educação profissional, educação superior e educação do campo.

E-mail: [josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br](mailto:josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>

#### **Rosana Machado de Jezus**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2017) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2008). Especialização em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Luterana do Brasil (2012). Frequenta o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atualmente é professor de ensino médio - SESI - Departamento Regional do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras.

E-mail: [rosanadejesus@gmail.com](mailto:rosanadejesus@gmail.com) ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4112-1023>

Recebido em: 11/11/2020

Aceito para publicação em: 05/12/2020