

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CAMPUS NILÓPOLIS

A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE EDUCADORES PARA O PROEJA: UM DEBATE NECESSÁRIO

Carlos Alberto G. Pimentel Jr¹

Resumo

Este estudo é uma revisão de literatura, que tem por objetivo analisar como a temática da formação específica para educadores que atuam no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de nível médio, tem sido abordada em dissertações e teses que tiveram como objeto de estudo o Programa. Inicialmente foram identificados 20 trabalhos. Após as leituras dos resumos os dividimos em três grupos, a saber: trabalhos que não abordam o tema (formação específica para educadores do PROEJA); trabalhos que abordam o tema superficialmente; e trabalhos que abordam especificamente o tema. Constatou-se que dos estudos selecionados apenas 05 tratam especificamente do tema da formação docente para o PROEJA e dentre estes 05 apenas dois abordam a temática com maior densidade teórica. A partir desta constatação, tendo clareza que não esgotamos outras fontes acadêmicas que não dos bancos de dissertações e teses, acreditamos ser ainda incipiente a abordagem dessa temática, o que leva-nos a afirmar que não há uma consolidação de um campo de conhecimento sobre a Formação Docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional (EP), o que pode ameaçar as possibilidades de perenidade de políticas educativas deste tipo.

Palavras-chave: PROEJA; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Formação e qualificação docente.

Abstract

This study is a literature review, which aims at analyzing how specific training for educators who work in Vocational Education Integration Program with Basic Education for Youth and Adult Education Mode (PROEJA) has been addressed in dissertations and theses that had this program as their study object. Initially twenty works were identified. After careful reading of their abstracts, they were divided into three groups: works that do not address at all the issue (specific training for PROEJA educators); works that address it superficially; and works that address it specifically. From the selected studies, only five of them dealt specifically with teacher education for PROEJA, and, from these five works, only two addressed the topic with greater theoretical density. Because of this verification, and bearing in mind that we have not clearly exhausted other academic sources than banks of dissertations and theses, we believe it is still incipient to approach this theme. Therefore we can affirm that there is not a consolidation of a field of knowledge on Training Professor of

¹Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRJ – Campus Nilópolis. Técnico em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II. Professor Orientador do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Youth and Adult Education (EJA) integrated to Professional Education, with may threaten the possibilities of continuity of educational policies of this type.

Keywords: PROEJA, Youth and Adult Education; Professional Education; Teaching formation and qualification.

Introdução

Este artigo se constitui em uma revisão de literatura e tem por objetivo identificar como o tema da formação específica para educadores que atuam no PROEJA tem sido abordado nos trabalhos acadêmicos. Partimos do pressuposto de que as pesquisas identificadas e selecionadas nesse estudo ratificam a necessidade de se consolidar um campo de conhecimento na área, principalmente no que diz respeito à integração da EJA com a EP. Há que se levar em conta que o próprio documento norteador do Programa – Documento Base – destaca a necessidade de formar docentes e gestores para o trabalho com a modalidade EJA integrada à EP, assumindo, dessa forma, que é precária e inexistente tal formação (BRASIL, 2007).

Esta pesquisa se caracteriza por sua natureza básica, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório visando “proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses” (SILVA e MENEZES, 2001, p. 20-22). Uma vez elaborada a partir da análise de material bibliográfico esta pesquisa se caracteriza em seus procedimentos técnicos como uma pesquisa bibliográfica.

Identificamos 17 dissertações e 03 teses, publicadas entre os anos de 2008 e 2013, que tiveram como eixo central de estudo PROEJA. A maioria desses trabalhos teve como objetivo analisar o Programa nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em diferentes unidades federativas. É importante destacar que esta revisão teve como foco as dissertações e teses sobre o PROEJA de Ensino Médio.

No total das dissertações e teses analisadas, que tiveram como objeto de estudo o PROEJA, observamos, após a leitura de seus respectivos resumos quais delas faziam menção a temática da formação específica de educadores para o PROEJA. Dividimos as produções acadêmicas em 03 grupos, classificados dessa forma: trabalhos que não abordam o tema (Grupo I); trabalhos que abordam o tema superficialmente (Grupo II); e trabalhos que abordam o tema especificamente (Grupo III).

A discussão entorno da formação específica para educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos vem ganhando cada vez mais espaço nos fóruns sobre essa modalidade de educação. O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, no Parecer nº 11/2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, indica que o preparo do profissional que trabalhará na EJA deve incluir além das exigências formativas para todo e qualquer professor, àquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2000)

Com o objetivo de priorizar a análise dos trabalhos que de maneira mais aprofundada fizeram menção ao tema central deste artigo, optamos por desconsiderar os Grupos I e II, e nos concentramos no Grupo III, onde existem 05 trabalhos que nos possibilitaram um estudo mais denso de seus conteúdos.

Este trabalho está dividido em 03 momentos, abordaremos, inicialmente, a temática das novas exigências de formação qualificação profissional do trabalhador, frente ao fenômeno da reestruturação produtiva e da acumulação flexível, considerando estes processos determinantes para o surgimento de políticas públicas de formação e qualificação profissional como o PROEJA. Em seguida discutiremos a formação de educadores para EJA considerando as especificidades dessa modalidade de educação em momento peculiar, visto que a integração da EJA com a EP é bastante recente. Em um terceiro momento trabalharemos a temática da formação específica para educadores do PROEJA explorada pelas dissertações e teses analisadas para este artigo.

Após análise de tais dissertações e teses constatamos que a temática da formação específica de educadores do PROEJA ainda tem um longo caminho para sua consolidação como campo de conhecimento na área da Formação Docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional. Para nós, a emergência deste campo pode contribuir para a continuidade de políticas educativas deste tipo, frequentemente ameaçadas em sua perenidade.

O PROEJA no contexto da reestruturação produtiva

O PROEJA foi instituído inicialmente pelo Decreto 5.478 de 2005 (BRASIL, 2005), que foi revogado com a promulgação do Decreto 5.840 de 2006 (BRASIL, 2006). Este novo

decreto trouxe algumas novidades dentre as quais se destacam: a exigência de um projeto pedagógico integrado único; a possibilidade de oferta de vagas para o Ensino Fundamental; a ampliação da abrangência para Estados, Municípios e Sistema S². Esse Programa busca proporcionar a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, considerando as características de jovens e adultos, numa proposta de integração da EJA com EP na Educação Básica, com objetivos de promover a inclusão social de jovens e adultos pela via da profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

A proposta de integração da EJA com EP na Educação Básica, bem como de outras políticas de formação e qualificação profissional de trabalhadores, é produto do entendimento por parte do governo federal da necessidade de atendimentos das demandas dos grupos industriais por formação de mão-de-obra qualificada, dos movimentos de trabalhadores e de acionamento de estratégias de controle social pelo Estado burguês neoliberal

Tais políticas tentam dar conta de atender as demandas por formação e qualificação profissional de um elevado número de jovens e adultos trabalhadores, que estão em busca de aumentar suas chances de tornarem-se “empregáveis” ou de oportunidades para seguirem a lógica do “empreendedorismo”, presente não apenas no discurso do Governo, mas também no discurso do empresariado.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgou o relatório “A Crise do Emprego Jovem”, onde dados demonstram que a taxa de desemprego entre a população jovem no Brasil, atingiu o patamar de 15,2% no ano de 2011, Dados da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013 mostram que, quando selecionamos um recorte do número de desempregados por faixa etária, a taxa de desemprego é maior entre os mais jovens: 23,1% para pessoas de 15 a 17 anos, chega a 13,7% na faixa de 18 a 24 anos e a 5,3% no intervalo de 25 a 49 (IBGE, 2014).

A partir da crise instalada nos países de capitalismo central na primeira metade da década de 1970, os princípios que regiam o sistema de produção fordista passaram a ser questionados, e a rigidez deste modelo foi apontada como causa das dificuldades - tais como a saturação dos mercados de bens duráveis, surgimento de novos países produtores, a diminuição do poder de compra dos trabalhadores etc. Deitos (2007, p. 2) comenta que “a

² O Sistema S é composto pelas seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

crise é então associada aos problemas de funcionamento dos mercados de trabalho problemas esses criados pelos sistemas de proteção social, pelas negociações coletivas e pelos sistemas nacionais de educação e formação profissional”.

Nesse contexto de crise globalizada, onde se evidencia o acirramento da concorrência internacional, o modelo de produção vigente não dá mais conta de atender às necessidades de reprodução do capital, demandando uma nova organização de seu sistema de acumulação onde a “*flexibilização do sistema produtivo*” e das relações entre o capital e “*a classe-que-vive-do-trabalho*” sofrem profundas alterações.

Novos processos de trabalho emergem, onde o *cronômetro* e a *produção em série e de massa* são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “*especialização flexível*”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 1999, p. 16).

Promove-se uma série de transformações no mundo da produção, os países mais industrializados passam a observar com maior atenção o “modelo japonês” de produção, denominado posteriormente de toyotismo, que teve sua origem no pós-guerra e sua implementação em meados da década de 1950. Nesta nova fase de [re]organização

Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado, e do Terceiro Mundo industrializado, o toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante em várias partes do capitalismo globalizado (ANTUNES, 1999, p. 16).

Em busca da manutenção de suas bases de acumulação e em direção à flexibilização, que posteriormente será denominada “*acumulação flexível*”, o setor produtivo passou a adotar estas estratégias com o objetivo de reestruturar os processos de trabalho através de novas formas organizacionais e da utilização de novas tecnologias na produção de mercadorias.

Para o toyotismo, também é imprescindível que haja a flexibilização (leia-se desregulamentação) das relações de trabalho, com esse objetivo, são introduzidos novos métodos organizacionais para que se consolide a flexibilização de todo o aparato produtivo, na lógica do capital faz-se necessária a “flexibilização de direitos, de modo a dispor de força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor”, utiliza-se, para tanto, uma quantidade mínima de trabalhadores e se intensifica o ritmo de trabalho através de horas

extras, contratos temporários, subcontratações e também da intensificação do ritmo de trabalho (ANTUNES, 1999, p. 28).

Antunes (1999) ainda destaca que a década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo trabalho, nas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e na política. O avanço tecnológico proporcionou um intenso processo de automação e utilização da microeletrônica no sistema produtivo. No caso do Brasil, os impactos deste processo foram mais acentuados no início da década de 1990 em razão da recessão que ocorria concomitantemente ao processo de abertura da economia e de inserção na lógica neoliberal.

Nesse contexto inicia-se um novo processo de “racionalização produtiva” que passa a ser consolidado “com vistas à redução máxima dos custos, da ociosidade dos fatores produtivos e dos riscos impostos pela instabilidade e mutações dos mercados” (DEITOS, 2007, p. 3 *apud* DEDECCA, 1999, p. 23).

O toyotismo mescla-se com formas tayloristas-fordistas restritas no processo de trabalho garantindo uma maior eficácia à lógica da flexibilidade. A preocupação central deste novo modo produtivo é com o elemento subjetivo/espiritual da produção, pretendendo racionalizar o trabalho às novas condições sócio-históricas e tecnológicas de automação flexível, no quadro da crise de superprodução (NEVES, REIS, PIMENTEL JUNIOR, 2012).

O toyotismo é um estágio superior de *racionalização do trabalho*, que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo e fordismo (é por isso que alguns autores, como Aglieta e Palloix, o denominam de “neofordismo”). Entretanto, no campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um *salto qualitativo* na captura da subjetividade do trabalho pelo capital, se distinguindo do taylorismo e fordismo por promover uma via original de racionalização do trabalho; desenvolvendo, sob novas condições sócio-históricas (e tecnológicas), as determinações presentes nas formas tayloristas e fordistas, principalmente no que diz respeito à racionalidade tecnológica (ALVES, 2008, p. 4)

O toyotismo opera também, ao nível ideológico para garantir a manipulação e o consentimento dos trabalhadores através de inovações organizacionais, institucionais e relacionais invocando princípios como “autonomação”, “auto ativação”, *just-in-time/kan-ban*, polivalência, trabalho em equipe, produção enxuta, Círculos de Controle de Qualidade (CCQ’s) e Qualidade Total, para envolver e engajar o trabalhador no processo produtivo (ALVES, 2008).

Alves (2008) salienta que as novas qualificações vinculam-se ao toyotismo (enquanto expressão da nova base técnica e organizacional do sistema produtor de mercadorias). Esboçando uma crítica do conceito de empregabilidade como parte de uma nova lógica de integração sistêmica, caracterizada por uma promessa restrita de um novo trabalhador, atentando para as implicações contraditórias do toyotismo nos âmbitos subjetivos e objetivos da formação da força de trabalho, através das políticas educacionais e de formação profissional.

O conceito de empregabilidade opera com clareza ideológica as contradições da mundialização do capital, um sistema mundial de produção de mercadorias centrado na lógica da financeirização e da “produção enxuta” (uma das características do toyotismo), totalmente avesso às políticas de pleno emprego e geradora de desemprego e exclusão social. É por isso que a mundialização do capital tende a disseminar, como eixo estruturador de sua política de formação profissional, o conceito de empregabilidade, que aparece, com relativo consenso, seja entre as administrações neoliberais e seus opositores sociais-democratas, como um requisito básico para superar a crise do desemprego (ALVES, 2008).

De acordo com Neves, Reis e Pimentel Junior (2012), a empregabilidade tenta legitimar a produção destrutiva pela responsabilização do indivíduo por se tornar empregável, ao adquirir um pacote de competências, novos saberes e credenciais que o habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho. Esta nova forma organizacional da produção tende a exigir novas qualificações que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais tais como: novos conhecimentos teóricos e práticos; capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, a atenção e ao interesse pelo trabalho.

A associação entre educação – incluindo a EP - e desenvolvimento econômico ganha cada vez mais espaço no campo de ações do Estado, que promove, intencionalmente, através de suas ações políticas, com a finalidade de criar um “novo conformismo” ou “homem coletivo” adequado às novas exigências do sistema capitalista, assumindo, portanto o papel do “Estado educador”.

Para que ocorra a adequação dos indivíduos a essa nova lógica vigente na sociedade, estabelecendo novas formas de sociabilidade, dado que foi exigido em função da crise estrutural do capitalismo, as políticas educacionais e de formação e qualificação profissional do trabalhador, como é o caso do PROEJA, são essenciais para garantir conformação moral e política dessa sociedade.

O PROEJA enquadra-se no conjunto das políticas públicas na perspectiva da reestruturação produtiva, com forte influência da teoria do capital humano. Esses dois componentes teóricos são fundamentais para compreendermos como as leis e decretos assumem uma função central na manutenção da ideologia capitalista expressa nos dispositivos legais, traduzindo-se em políticas públicas de educação, com o objetivo de conter as tensões sociais desencadeadas pela estrutura de classes, própria do sistema capitalista, cuja característica fundamental está nas desigualdades sociais, assegurando um mínimo para a existência da sociedade.

Vive-se, hoje em dia, em uma sociedade cuja característica principal é as diferenças sociais e, por conta disso, constitui-se uma sociedade conflituosa. Administrar esse conflitos é necessário para a sobrevivência da sociedade, e a política pública é um dos meios para fazê-lo (CONTA, 2009 *apud* SILVA, 2013, 64)

Percebe-se que as ações de formação profissional vêm requerendo um novo complexo ideológico que é estruturante para a definição das novas qualificações. Este complexo ideológico tem como eixos os conceitos de empregabilidade e de competência. Neste sentido, a reestruturação produtiva precisa promover uma “reforma intelectual e moral” do mundo do trabalho para desenvolver plenamente as forças produtivas do capital, mesmo sem constituir um novo sistema de vida e modo de desenvolvimento, fazendo com que sua hegemonia social seja precária (ALVES, 2008, p. 8).

Enquanto sob a hegemonia da Teoria do Capital Humano (TCH) buscava legitimar a promessa integradora dos anos de ouro do capitalismo, nos quais, a massificação do sistema público de educação foi parte de promessa de integração social com a finalidade no mundo do trabalho. A noção de competência opera uma atualização daquela teoria atribuindo aos indivíduos a responsabilidade por estar qualificado para elevar suas chances de venda da força de trabalho (FRIGOTTO, 2010).

Para Bonfim (2012, p. 7), jovens e adultos que se encontram sem a qualificação mínima para o trabalho, sujeitam-se às condições precárias nas relações de produção, sentem-se culpados por não estarem qualificados na mesma medida das exigências do mercado. É a ideologia capitalista, associada à Teoria do Capital Humano, dando novo fôlego às teorias liberais, que imprime esse sentimento nessa parcela da população, que ao longo da história social brasileira foi afetada pelo descaso das autoridades públicas em não instituírem políticas públicas voltadas para assegurarem a progressão na vida escolar e na manutenção da permanência nela (BONFIM, 2012, p. 10).

Diante desse quadro político e social, com vistas a atender as exigências da reestruturação, da organização produtiva e da ideologia do capital, imprimiram-se mudanças na legislação educacional no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), alterações na redação dos artigos 37 § 3º e do Art. 39 da Lei nº 9.394/96 onde, respectivamente, estabelece a articulação desta modalidade de ensino com a Educação Profissional, que deve se articular com todos os níveis de ensino em atendimento aos objetivos da educação nacional. (BRASIL, 2008).

Dentro do contexto no qual estamos vivendo, essas alterações refletem o cumprimento das exigências impostas pelo mercado e pelo modo de produção capitalista, para a sua manutenção. Soma-se a isto, com a implementação dessas medidas, a sua capacidade de alienar a população, de promover a inculcação dos valores e de legitimar os interesses dominantes, pró-reestruturação produtiva e as relações desiguais entre classes.

Sobre o conceito de políticas públicas nos valem das contribuições de Fávero (2011) Boneti (2011). O primeiro autor as compreende como uma junção de iniciativas do Estado, ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas. Chama nossa atenção para a questão da dialética entre os poderes (sociedade civil organizada e sociedade política) no que tange as políticas de EJA (FÁVERO, 2011, p. 29) .

Para Boneti (2011, p. 14-17), as políticas públicas são decisões de intervenção na realidade social, quer seja para efetuar investimentos ou para intervenção administrativa ou burocrática, e acrescenta: pode-se entender políticas públicas como o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Neste sentido, entendemos o PROEJA como uma das políticas públicas resultantes da correlação de forças entre os poderes, que tem como perspectiva a inclusão social, voltada para a educação e formação profissional de jovens e adultos, visando reverter o quadro de baixa escolarização e qualificação dos sujeitos trabalhadores.

[...] essas políticas são sustentadas por dois fortes elementos argumentativos: as exigências da sociedade do conhecimento e a importância da coesão social, e subordinam-se às características e demandas do padrão de acumulação flexível, que conferem particularidades à oferta de oportunidades educacionais aos trabalhadores

que permanecem vitimados pelas decorrências do processo de concentração de riqueza (ALVES; RUMMERT, 2010, p. 514)

O PROEJA tem como proposta a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e tem alguns desafios que, no campo pedagógico, são antigos e permanentes na trajetória da EJA, tais como a utilização de metodologias apropriadas ao público da EJA, adoção de mecanismos que favoreçam a permanência dos estudantes, a constituição de movimentos que reconheça o direito à educação. Para nós, um dos caminhos que contribuem para superar tais desafios é a compreensão do importante papel da formação docente atuante na EJA, por isso a preocupação com o tratamento dado pelas pesquisas ao tema.

Para falar da formação específica de educadores para o PROEJA é importante fazermos referência ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, além do Documento Base do PROEJA. Citaremos também as contribuições de autores com pesquisas relevantes sobre formação de educadores para EJA.

A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE EDUCADORES PARA O PROEJA

Após a promulgação da Lei Federal n.º 9.394/96 a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida como modalidade de educação básica, nos ensinos fundamental e médio, que possui características próprias, portanto, exige que seus educadores tenham um perfil apropriado para atender as demandas específicas do público desta modalidade (BRASIL, 1996).

Desse modo, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000).

O debate sobre a formação específica para educadores vem tornando-se cada vez mais presente nos fóruns de EJA,

Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a

formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes (SOARES, 2008, p. 85)

Nesse sentido, tem-se discutido a EJA como um espaço de atuação onde se faz necessária a qualificação mais especializada para os profissionais que nela atuam, principalmente para os docentes, sugere-se, portanto, uma “profissionalização” dos professores que atendem ao público da EJA, no entanto, os espaços onde tal “profissionalização” deveria ocorrer com certo grau de naturalidade, vêm priorizando a formação para atuação em turmas de ensino regular.

Tais espaços de formação vêm formando profissionais que não possuem habilitação específica no campo da EJA e acabam que, por diferentes situações, atuam nessa área sem qualquer formação inicial ou experiência prévia, quando muito lhes são oferecidas na graduação, de maneira mais ou menos aprofundada, uma ou duas disciplinas que tratam especificamente a EJA.

O Documento Base do PROEJA informa que o objetivo da formação continuada de professores é construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. E ainda

Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. Para alcançar esse objetivo 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)

As instituições proponentes deverão contemplar em seus Planos de Trabalho a formação continuada dos professores e gestores, através de, no mínimo:

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

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), na condição de gestora nacional do PROEJA, é responsável pelo

estabelecimento de programas especiais para a “formação de formadores” e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 60-61)

É possível notar no Documento Base do PROEJA uma política de indução à profissionalização, por parte da SETEC/MEC, para formação específica/qualificação de gestores e educadores que atuarão no Programa. Desde 2006 a SETEC convida instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para apresentar projetos de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Especialização PROEJA. Este fato demonstra que há o reconhecimento das especificidades da EJA, e da necessidade de produção de conhecimento sobre este novo campo de articulação dessa modalidade com a Educação Profissional.

Nos estudos que analisamos não foram encontrados dados numéricos referentes ao quantitativo de profissionais que se matricularam e concluíram os Cursos de Especialização PROEJA, nem informações sobre os pólos de oferta desses cursos. As informações constantes no portal do MEC mostram que no ano de 2006 era possível encontrar 21 instituições que ofereciam a especialização. Já em 2007, 2008 e 2009, os números eram respectivamente, 20, 30 e 19. Chama-nos a atenção o aumento significativo da quantidade de instituições ofertantes entre os anos de 2007 e 2008, houve um aumento de 50%, no entanto, é possível observar a grande redução ocorrida entre os anos 2008 e 2009, queda de 55% no número de instituições. Não foram encontrados dados disponíveis para os anos subsequentes à 2009.

Ao observarmos estes dados, evidencia-se que ocorreu uma criação e execução de cursos de Especialização PROEJA ao mesmo tempo em que se abriam as turmas deste Programa. Contudo, parece-nos que a demanda pelo curso de especialização ficou bem abaixo das expectativas, o que provavelmente ocasionou a acentuada queda da oferta já mencionada anteriormente.

A seguir descreveremos sucintamente como a formação específica para educadores do PROEJA vem sendo abordada nos trabalhos acadêmicos analisados.

COMO A FORMAÇÃO É TRATADA NAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O PROEJA

Para compreendermos o modo e a importância da formação específica para educadores que atuam no PROEJA tem sido abordada em trabalhos acadêmicos, que tiveram como objeto de estudo o Programa, identificamos um total de 20 dissertações e teses, e, buscamos analisar especificamente os conteúdos relacionados à formação docente neles expressos. Dividimos as produções acadêmicas em 03 grupos, classificados dessa forma: trabalhos que não abordam o tema (Grupo I); trabalhos que abordam o tema superficialmente (Grupo II); e trabalhos que abordam o tema especificamente (Grupo III).

As dissertações e teses que compõem os Grupos I e II foram desconsideradas por não atenderem aos objetivos deste estudo, em nossa avaliação não traziam contribuições relevantes referentes ao tema de nosso interesse. O Grupo III será foco de nossa análise com 05 trabalhos selecionados, contudo, após uma análise mais criteriosa, constatamos que apenas 02 abordam a temática com maior densidade teórica, são eles as dissertações de Heckler (2012) e Neves (2013). Encontramos em suas palavras-chave, majoritariamente, os seguintes termos: PROEJA, Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos e Formação Docente.

Partimos então para a análise dos conteúdos referentes à formação de educadores para o PROEJA, que é objeto de nosso interesse.

Heckler (2012), em sua pesquisa, tem como tema a especificidade do trabalho docente no PROEJA do Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia Sul/RS. Seu objetivo geral foi o de desenvolver conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência num programa que articula a EJA com a Educação Profissional. Entre seus objetivos específicos destaca-se a análise das características do exercício da docência na Educação Profissional de Jovens e Adultos, no PROEJA do IFSUL.

No segundo capítulo da dissertação a autora chama atenção para a necessidade e importância das pesquisas e fóruns sobre EJA, destacando que a formação de docentes para o PROEJA têm tido sua maior contribuição através dos Fóruns EJA Brasil. Acrescenta que estes fóruns são espaços que objetivam organizar, aprofundar e compartilhar discussões sobre tal modalidade de ensino, entre educadores, pesquisadores, dirigentes dos sistemas de ensino e demais interessados.

No terceiro capítulo, Heckler (2012) aborda a temática da formação docente para o PROEJA com base no documento norteador do Programa e nas contribuições de outros autores. Entende que após ser exarado o decreto 5.840 de 2006, configurou-se um campo

epistemológico e político inédito, e que acabou por desencadear novos desafios aos profissionais que atuariam nele, em especial, para docentes no que tange a formação.

Em suas considerações finais a autora destaca a questão da precarização do trabalho docente, evidenciada pela insuficiência de professores efetivos atuando no PROEJA, e a grande quantidade de professores substitutos, o que pode refletir negativamente na busca pela formação específica para atuar no Programa,

[...] os professores estão submetidos a contratos temporários, o que lhes garante apenas dois anos na instituição [...] então tem poucas chances de programas de formação pedagógica, em especial dos cursos de especialização para o PROEJA, pois mesmo que a duração do curso coincidissem com a do contrato do professor, qual o sentido de realizar um curso para atuar em um programa no qual não atuará no futuro (HECKLER, 20012, p. 72).

O segundo trabalho analisado foi dissertação de Neves (2013), investiga a temática da formação e qualificação docente no Colégio Pedro II (CPII). Neste estudo o autor apresenta como objetivo específico, “examinar como os professores do PROEJA nessa instituição percebem a necessidade de qualificação específica para trabalhar com a EJA, integrada a Educação Profissional”. Ao descrever seus procedimentos metodológicos, destacou que se deteve nas concepções contemporâneas de EJA, e de Educação Profissional através da leitura de: Relatório Delors; da legislação brasileira e das diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o tema; Trabalhos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped); além uma revisão de literatura de dissertações e teses sobre o PROEJA.

A parte empírica foi realizada nos campi que ministram cursos do PROEJA, consistiu numa análise de fontes bibliográficas primárias fornecida pelo CPII, dentre os quais estão o Plano de Desenvolvimento Institucional; relatórios anuais de atividades do PROEJA; Indicadores de gestão do Programa, e fluxograma dos cursos.

Nesta pesquisa foram analisados o perfil do quadro docente que atua no PROEJA do CPII, o posicionamento da Associação dos Docentes do Colégio Pedro II (ADCPII), e do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II (SINDSCOPE) em relação ao processo de expansão do Colégio e sua adesão às ações de oferta de cursos do PROEJA, além das repostas dos docentes e técnicos administrativos ao questionário aplicado durante a pesquisa.

Neves (2013) conclui que a maioria dos educadores pesquisados aponta para a necessidade de qualificação e formação específicas para o trabalho com a Educação Profissional e com o PROEJA, no entanto, isso contrasta com o baixo percentual daqueles que efetivamente participam de espaços formativos sobre o tema. Ressalta que pouco mais que a

metade participou de cursos de capacitação ou pós-graduação voltados para este segmento, Neves (2013, p. 133-134). Esta realidade, em nossa análise, suscita algumas compreensões: a formação existente pode não ser suficiente ou de qualidade na avaliação dos professores, o que explicaria a baixa adesão dos mesmos nos processos de formação; é possível que não haja interesse por parte dos docentes e da instituição por estes espaços de formação, o que nos leva à terceira interpretação, não é prioridade consolidar conhecimento e práticas pedagógicas adequadas para os sujeitos da EJA/PROEJA.

A pesquisa de Silva (2011) se propôs a constatar o nível de qualificação, motivação e a visão dos docentes que atuam ou estão envolvidos no PROEJA. No segundo capítulo aborda a temática da formação docente para o Programa e utilizando-se também do que é preconizado pelo Documento Base, não aprofundando a discussão com o referencial teórico sobre formação específica.

O autor comenta que

A formação inicial e continuada de professores constitui elemento principal, quando se trata de docência na educação brasileira em qualquer modalidade. Entretanto há outras dimensões que precisam ser consideradas: as condições de trabalho do professor, a atualização dos processos pedagógicos, a segurança física e patrimonial e o reconhecimento social (SILVA, 2011 p. 18).

Em suas considerações finais não faz comentários sobre a formação específica de educadores para o Programa.

A pesquisa de Marco Antônio de Oliveira se propõe a estudar o PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, nos *Campi Sertão* e Bento Gonçalves, procurou compreender e analisar perante aos educandos a metodologia e a prática que estão sendo desenvolvidas nesta modalidade de ensino (EJA + EP), considerando a que a mesma apresenta significativa importância visto que os cursos são voltados à formação e qualificação profissional de jovens e adultos.

Ao comentar sobre a formação de docentes para o Programa Oliveira destaca o seguinte.

[...] a formação dos professores que irão atuar com PROEJA deve ser realizada para entender e valorizar as leituras do mundo e as experiências que os alunos trazem para dentro da sala de aula e para que possam ser úteis e comprometidos em formar cidadãos críticos, reflexivos, capazes de conviver com as constantes mudanças da sociedade e lidar com novas tecnologias (OLIVEIRA, 2011, p. 26)

Em suas considerações finais ressalta o papel do professor como um dos principais atores do processo de difusão do conhecimento e apresenta algumas propostas voltadas para sua formação continuada, dentre elas ressaltamos, a realização de cursos de capacitação e

formação continuada para os professores e equipe pedagógica; momentos pedagógicos para troca de experiências; eventos para a multiplicação de saberes sobre a modalidade de educação de jovens e adultos, Oliveira (2011, p. 66).

A dissertação de Silva, (2013) teve como objetivo geral identificar e analisar as representações presentes nas narrativas dos docentes, com relação à implantação do PROEJA, como política pública educacional viável no Instituto Federal do Piauí IFPI, Campus Teresina Central, no período de 2009 a 2012.

O autor não faz considerações mais aprofundadas sobre o tema da formação específica de educadores, mas comenta que “os princípios descritos no Documento Base não eram conhecidos pelos sujeitos pesquisados”, dos docentes envolvidos com o Programa, o que nos leva a questionar a respeito do conhecimento/desconhecimento dos docentes sobre as bases pedagógicas e políticas que constituem o próprio Programa e seus efeitos no trabalho pedagógico, ao não se saber ou pouco saber das especificidades do PROEJA.

Considerações Finais

Considerando a revisão de literatura realizada nesta pesquisa acreditamos ser importante a consolidação de um campo de conhecimento que debata a formação do docente atuante no PROEJA. Este pode ser este um caminho que permita a continuidade de um Programa que nasceu com potencialidades, principalmente se levarmos em conta que ele foi inserido em sistemas de ensino de forma integrada às instituições, como no caso da Rede Federal.

Entendemos que demandas sociais, as expectativas de crescimento e formação profissional necessitam de uma constante atualização de conhecimentos e habilidades. Pois as mudanças ocorridas no mundo trabalho, o aumento do desemprego, a globalização e as novas tecnologias têm causado grandes impactos nas diversas dimensões da vida dos trabalhadores e da sociedade como um todo. Requerendo do indivíduo o desenvolvimento de competências e de novas habilidades, além da capacidade de se adaptar ao sistema produtivo vigente e às demandas no que diz respeito a tornar-se empregável, portanto, e consideramos o PROEJA uma possibilidade para que jovens e adultos trabalhadores tenham a oportunidade de atender novas as exigências do mercado de trabalho.

Frente ao desemprego estrutural, que afeta mais severamente a população juvenil, políticas como do PROEJA acabam por se constituir em possibilidades de acesso à qualificação e formação para o mundo do trabalho, mesmo que nos limites impostos pelo capital. Reconhecer estes limites, por meio da análise em torno das pesquisas que se dispõem a tratar da formação do docente do PROEJA, se constitui também como um caminho para compreender melhor a forma como tal Programa vem sendo tratado nas instituições de ensino que o ofertam.

Apesar de termos constatado que algumas pesquisas utilizadas neste estudo apontarem a necessidade de formação específica para atuar no campo da EJA com a Educação Profissional, as consideramos insuficientes, tendo em vista a relevância do PROEJA enquanto política pública que se propõe a transformação da realidade social dos indivíduos das classes menos favorecidas.

É necessário compreender que o professor é peça fundamental no processo de construção do conhecimento, portanto faz-se necessária uma boa formação, inicial e continuada, e constante atualização, principalmente no que tange a sua “profissionalização”.

Se realmente o que se pretende é a elevação dos níveis de escolaridade da população jovem e adulta, com vistas à inserção no mundo do trabalho e consequente melhora das condições de vida de jovens e adultos trabalhadores, o Governo Federal precisa conceber os educadores e sua formação não como custo, mas como investimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade**: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>

ALVES, Natália. RUMMERT, Sonia Maria. **Jovens e Adultos Trabalhadores Pouco Escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade**. Revista Brasileira de Educação, vol. 15 nº. 45. Set/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/09.pdf>>.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 3º edição revisada. Ijuí. Editora Unijuí, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252:parecer-ceb-5000&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em janeiro de 2015.

_____. **Decreto n.º 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. Brasília, DF, 24 jun. 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf. Acesso em janeiro de 2015.

_____. **Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 14 jul 2006.

_____. IBGE (Instituto Brasileiro de geografia e Estatística), **Síntese dos Indicadores Sociais – PNAD 2013.**

_____. **Lei 11.741/2008.** Altera dispositivos da Lei nº 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em janeiro de 2015.

_____. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Documento Base. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BONFIM, Silvana Vanessa Martins da Silva. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IFBA – Campus Guanambi.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

DEITOS, Maria L. Melo de Souza. **A reestruturação produtiva e suas implicações na formação dos profissionais de ciências contábeis.** VI Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel. 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/VISeminario/trabalhos.html>>. Acesso em janeiro de 2015.

FRANCO, Raquel A. Soares Reis. SILVA, Maria Aparecida da. **Formação docente para o PROEJA.** [Anais] IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Minas Gerais, MG, junho de 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo4.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo. Cortez, 2010.

HECKLER, Gisele Lopes. **As especificidades do Trabalho Docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense – Campus Sapucaia do Sul/RS.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

NEVES, Bruno Miranda; REIS, Marcela Cristina Moraes; PIMENTEL JUNIOR, Carlos Alberto Gomes. **Anotações sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto da reestruturação produtiva.** [Anais do] IV Seminário Internacional – Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina, Rio de Janeiro, RJ, novembro de 2012.

NEVES, Bruno Miranda. **O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Nova Iguaçu, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **O Proeja a partir da concepção de seus educandos: Um estudo comparado da realidade no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Sertão x Campus Bento Gonçalves.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Conferencia Internacional do Trabalho. 101ª Sessão, Relatório V, **A Crise do Emprego Jovem: Tempo de Agir.** 2012. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/relat_V_comp_final.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.

SOARES, Leôncio. **As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.** Educação em Revista. Vol. 27, nº 2, p. 303-322. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em janeiro de 2015.

_____. **O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação.** Educação em Revista, nº 47, p. 83-100. Belo Horizonte, junho de 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/05.pdf>>. Acesso em janeiro de 2015.

SILVA, Arnaldo Leôncio Dutra da. **As representações dos professores sobre a implementação do Proeja no curso técnico integrado ao médio em comércio no IFPI Campus Teresina Central entre 2009 e 2012** Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

SILVA, E.L e MENEZES, E.M.. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Nelson Duarte da. **O PROEJA segundo seus docentes.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto de Agronomia – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica, RJ 2012.