

PROEJA, TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

Mad'Ana Desirée Ribeiro de **Castro** – IFG

Sebastião Claudio **Barbosa** – IFG

Agência Financiadora: CAPES/OBEDUC

Resumo

Esse artigo analisa dados levantados junto aos docentes dos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás (IFG) sobre quem são e como desenvolve a sua prática pedagógica. A análise é realizada a partir da formação destes docentes e para isto, recupera-se tanto a trajetória histórica da EJA quanto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como modos educativos vinculados a formação de trabalhadores pobres e quanto da formação docente para trabalhar com a EJA e EPT.

Palavras-chave: Proeja, formação docente, trabalhadores.

PROEJA, TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

Introdução

O presente trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida no Instituto Federal de Goiás (IFG) e traz reflexões sobre a ação docente no Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em diversos câmpus da Instituição. Para realização da análise foi solicitado aos docentes dos cursos que respondessem um questionário para detectar quem são e como têm desenvolvido seu trabalho com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nas análises optou-se por compreender a prática pedagógica a partir da formação dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e na EJA, nos cursos técnicos integrados ofertados a partir do PROEJA. Esta escolha foi orientada pelos dados e pela importância destas – discussão e prática – no âmbito da educação, especialmente no momento em que a EJA passa a ser entendida e desenvolvida como modalidade de educação e que a EPT tem expandido a sua atuação por meio do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O trabalho está dividido em três partes: a primeira discute a EPT e a EJA como modos educativos que historicamente têm se vinculado à formação de trabalhadores pobres; a segunda procura analisar a trajetória da formação docente para trabalhar na EPT e na EJA; e a última analisa os dados levantados junto aos docentes vinculados ao PROEJA no IFG, reafirmando a importância desta discussão na construção de uma educação de trabalhadores que vise a emancipação humana.

1- EJA e EPT: educação para trabalhadores pobres

A história da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil carrega as marcas de ações individuais, coletivas e governamentais assentadas predominantemente em concepções que demonstram a compreensão de que estes são modos educativos periféricos, instrumentalizados e de importância secundarizada. Acrescenta-se a isto, o fato de que são parte de uma sociedade em que “a negligência do ensino como dever básico do Estado encontra, diante de si, uma condenação insuperável”. (Fernandes, 1989, p. 78)

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos compõe-se de estudantes, oriundos da classe trabalhadora, “pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”. (Arroyo, 2005, p. 29). Segundo o Censo do IBGE (2010), em relação à renda, em sua maioria, ‘jovens e adultos populares’, recebem até dois salários mínimos. Assim estão distribuídos: 13,3% recebem menos que um quarto do salário mínimo; 10,0%, de um quarto a menos de meio salário mínimo; 31,7% de meio salário mínimo a menos de um salário mínimo; 32,5%, de um salário mínimo a dois salários mínimos. Estes são parte dos 63,9% dos brasileiros, ou seja, aproximadamente 110 milhões de trabalhadores que não possuem nenhuma instrução ou ensino fundamental incompleto (44, 9%) ou que possuem ensino fundamental completo e ensino médio incompleto (19,0%) (IBGE, 2010).

Em termos hegemônicos, quais políticas e/ou ações educacionais têm sido fomentadas para estes estudantes da classe trabalhadora? No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ressalta-se que a configuração destas pauta-se por empreender historicamente um desenvolvimento predominante de forma paralela ao sistema regular de ensino (Ventura, 2007), com políticas de cunho compensatório e assistencialista marcadas por campanhas para resolver a questão do analfabetismo e por ações

focalizadas, destinadas a parcelas da população com o objetivo de garantir condições educacionais mínimas para o crescimento (econômico) nacional. Apesar dos avanços sobre a questão do direito à educação, estendido aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a partir da Constituição Federal de 1988 e demais textos regulatórios, Rummert (2007) salienta, a partir da análise dos programas governamentais do período de 2003 a 2006, que a esta educação atualmente ainda se constitui por

Iniciativas focais (...) atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como autores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciados como portadoras potenciais de inclusão. Trata-se, assim, de sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial (p. 04).¹

Isso demonstra que os marcos regulatórios e políticas, por meio de suas possíveis interpretações e incompletudes, se subordinam, de maneira articulada, às relações de custo-benefício demandadas pelo capitalismo. Principalmente aquela relativa à mercadoria trabalho. Isto porque, sem esta mercadoria, não há formação de Capital. Ela é aspecto estrutural deste sociometabolismo. Pois, é o trabalhador assalariado, vivo “que serve de meio ao trabalho acumulado para manter e aumentar o valor de troca deste último” (Marx, p. 80, s/d) e “que coisa terrível seria para o capital que sem trabalho assalariado, deixa de ser capital, se toda a classe de assalariado fosse liquidada pelas máquinas”. (Marx, p. 80, s/d)

A Educação Profissional e Tecnológica, que historicamente, destinou-se aos pobres e supostos “desvalidos da sorte”, também, se desenvolve em paralelo às regulamentações destinadas à educação tida como regular. Diante desta natureza fluida, pois não há regulamentações mais expressivas e sistêmicas do ponto de vista legal acerca de seus princípios, organização, metas e financiamento, o que a coloca em situação vulnerável, ela é instrumentalizada pelas conjunturas para dar respostas às necessidades do crescimento econômico, principalmente após o processo de industrialização do país. Neste sentido, ressalta Kuenzer:

¹ Neste sentido, ver a Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que acaba se destinando prioritariamente aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi-se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos 40. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender as necessidades definidas de formação especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional. (2007, p.1156).

Neste contexto, a educação profissional e tecnológica no Brasil, atendendo a dinâmica de um país dependente (Fernandes, 1975), tem natureza elementar e restrita mesmo dentro a atual lógica produtiva flexível. Assim, o espaço educativo deixa de ser um locus de difusão e apreensão do conhecimento e torna-se um centro que oferta cursos desiguais e diferenciados para atender às demandas das cadeias produtivas (Algebaile, 2002). E mais,

Se há trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas e desiguais de qualificação; contudo os arranjos são definidos pelo consumo da força de trabalho necessária e não a partir da qualificação. O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; a priori não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isto se define a partir da sua inclusão na cadeia produtiva. (Kuenzer, 2007, p.1160).

A instrumentalização da educação profissional e tecnológica no Brasil, possibilitada pela ainda frágil legislação que a institui, em um país dependente, e a atenção descontínua e genérica dada à Educação de Jovens e Adultos ao longo da história da educação brasileira reforça o fato de que a educação dos trabalhadores pobres que possuem baixa escolaridade, como colocado acima, ainda assume “o caráter de uma educação com “status” inferior no mercado de bens culturais”. (Rummert, p. 05, 2007).

É a partir destas marcas históricas que o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) entra na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por um lado, como fruto de reivindicações históricas dos trabalhadores, professores e pesquisadores da Educação, que busca aproximar a educação profissional e educação de jovens e adultos com a perspectiva de elevação da escolaridade destes trabalhadores, a partir da construção de um itinerário formativo fundado na educação integrada. Nesta perspectiva é que

No Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas realizado em Brasília, Distrito Federal, entre 16 e 18 de junho de 2003, promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), o seu documento final indicou, a partir das reivindicações dos participantes, a necessidade de articulação da educação profissional com a educação básica de jovens e adultos com elevação da escolaridade (...) (Brasil, 2003, p.06).

Por outro, atendendo a uma perspectiva instrumental da qualificação em tempos de reestruturação produtiva e, portanto, da necessidade de trabalhadores minimamente qualificados para atuarem nas cadeias produtivas tomadas pela expansão das tecnologias fundadas na microeletrônica. Neste contexto, é que a EPT vê sua “relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento e pela atual dinâmica da competição capitalista” (Machado, 2011, p.691).

Este programa, portanto, instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006 determina a oferta de cursos e programas de Educação Profissional à formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Técnica de Nível Médio. Os cursos e programas dos PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos e poderão ser articulados ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio, visando à elevação do nível de escolaridade do trabalhador. No caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, deverá ser observado o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Já a articulação com o Ensino Médio poderá ser feita de forma integrada ou concomitantemente, de maneira prevista no mesmo Decreto.

Contudo, levando em consideração as mediações e contradições que fazem parte do processo histórico quando as ações são desencadeadas, apesar dos limites deste programa, reconhece-se que, de imediato, ele se constituiu e se constitui, na Rede Federal, em aspecto provocador de tensões em relação a uma cultura institucional recente² e hegemônica, que ainda não se identifica com a Educação de Jovens e Adultos. E também

A Rede Federal cumpre um importante papel na formação técnica porque possui a sua experiência histórica, no entanto é limitada, uma rede pequena se comparada às Redes Estaduais.

² A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica destoa das demais instituições ofertantes de educação profissional, a partir da década de 1980, por desenvolver uma educação profissional, pautada na integração da formação geral com a formação profissional, com elevação de escolaridade, diferenciada e de reconhecida qualidade acadêmica, que acabou por atrair estudantes oriundos das classes médias, contempladas inclusive pela forma de seleção realizada nesta rede. Neste sentido, acabou afastando estudantes pertencentes às classes trabalhadoras pobres.

Estas poderão cumprir importante papel se assumirem política e materialmente o Proeja e forem apoiadas para esta ação. (Almeida, 2008, p.65).

Portanto, nos termos acima destacados, a experiência de formação técnica integrada que ocorreu (ocorre) na Rede Federal torna-se uma possibilidade de educação profissional de qualidade acadêmica e também social. Uma alternativa para a formação de trabalhadores, pois se diferencia daquelas hegemonicamente pautadas no aligeiramento e na instrumentação imediata para atender o mercado e as cadeias produtivas. ‘Tornar-se uma possibilidade’, como citado, entretanto, não significa de fácil realização, pois o movimento cultural necessário para superar situações adversas estabelecidas, cristalizadas, demanda lutas e construção de instâncias que ainda não existem; ou se existem, precisam ser potencializadas.

Assim, neste movimento de tornar-se possibilidade, uma das questões centrais atualmente diz respeito à necessidade de prover o trabalho docente de formação inicial e continuada. A perspectiva é que esse esforço formativo continuado ajude a instituição e os docentes a compreenderem e empreenderem uma práxis pedagógica capaz de efetivar processos educativos que superem as condições de status inferior dado historicamente à EJA e EPT e façam emergir as potencialidades emancipadoras destes modos educativos. Modos estes que tem sido historicamente construídos e materializados em pedagogias fundadas na educação integrada e na apreensão de sujeitos aprendentes concretos e, portanto, instituídos de saberes, cultura e história.

2- A formação de docentes para a EJA e a EPT

Dados recentes do Censo Escolar (Brasil, 2013) indicam que 65.718 docentes atuam na Educação Profissional. Destes, 18.659 possuem licenciatura, 47.059 curso sem licenciatura e 11.281 curso com complementação pedagógica. Na Educação de Jovens e Adultos, Ventura (2012, p. 10)) destaca que:

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de formação de professores, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, constatamos que embora a EJA na atual legislação tenha sido configurada como modalidade de Educação Básica, no que se refere à formação de professores para atuar, considerando as especificidades da área e a necessidade de um currículo diferenciado para a modalidade, a questão permanece incipiente nas licenciaturas.

Um olhar mais atento sobre a história das ações relativas à formação de docentes para atuarem na EPT e na EJA ajuda a compreender a permanência desta situação, corroborando, portanto, o fato de estes modos educativos, também na formação de professores, precisarem se firmar enquanto políticas públicas.

A formação de professores para a Educação Profissional em diversos momentos foi alvo de regulamentação, contudo, apenas de maneira incompleta e pontual foram efetivadas. Assim, esteve presente na Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961, na Lei 5.540 de 1968 (Reforma Universitária), na Resolução nº 03 do Conselho Federal de Educação, de 1977. Para fechar este período, de indicações legais e poucas ações em torno da formação de professores para a Educação Profissional, a Resolução nº 07 de 1982 do Conselho Federal de Educação tornou opcional a formação de professores para a Educação Profissional.

Algumas ações neste período e mesmo um pouco anterior foram desenvolvidas neste sentido, entretanto acabaram sendo efêmeras: em 1917 a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, habilitou 381 professores e pouco depois, em 1937 foi fechada; em 1947, também no Rio de Janeiro, foi oferecido o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial pela Comissão Brasileira e Americana do Ensino Industrial – inspirada na Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) - com duração de um ano e três meses; em 1969 o Mec foi autorizado a organizar e coordenar cursos superiores emergenciais de formação de professores para a Educação Profissional denominados Esquema I, para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior e Esquema II, para técnicos diplomados. (Machado, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, segundo Machado

Trouxe referências gerais sobre a formação de professores para a Educação Profissional: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. (2007, p.08)

Contudo, mesmo estas referências gerais que em certa medida assinala para a formação de professores da Educação Profissional são atropeladas tanto pelo Decreto

2.208 de 1997 que indica a possibilidade de disciplinas do ensino técnico ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores e pela Resolução nº 02 de 1997 que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica. Em relação à EPT

Aprovou a concessão de certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena após a realização de 540 horas de formação, sendo 300 de formação prática e 240 de formação teórica, que poderia ser oferecida à Distância, (Machado, 2007, p.08)

Em 2006, foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05 que previa a organização de cursos de Licenciatura também para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, apesar destas indicações e reiterando, infelizmente o passado, há raras ofertas de licenciaturas, sendo as formações ainda realizadas, fundamentalmente, por meio de programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação à distância.

Na Educação de Jovens e Adultos, segundo Soares (2008), a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos e o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorridos em 1947, já apontavam para a necessidade de formação de professores, reconhecendo as especificidades das ações educativas para os sujeitos desta educação. Após dez anos de realização, em 1958, um novo congresso é feito e são colocadas críticas mais intensas em relação à falta de formação de professores para a Educação de Adultos.

Com a transformação da EJA em modalidade de educação, que tem como marco o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11 de 2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, passam a existir, de maneira mais sistemática, discussões e ações sobre esta, agora, modalidade de educação. Vem à tona novamente, de forma mais intensa e ampliada, uma vez que a educação de jovens e adultos ganha espaço legal e institucional, como na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a questão da formação de docentes, mote de preocupação deste artigo. Contudo, é preciso se atentar para o fato de que, como na Educação Profissional, a intensificação desta entrada no cenário educativo, faz emergir também as permanências das situações. Neste caso, a formação de professores para atuar na EJA ainda se efetiva em cursos de treinamento, de forma aligeirada. Além disso, as Universidades precisam se atentar para esta formação uma vez que estes

sujeitos constituem mais de 100 milhões de brasileiros, como mencionado anteriormente. Não é, portanto, uma demanda residual.

Sobre estes desafios é que as políticas, instituições e docentes do PROEJA precisam se debruçar. São modos educativos que exigem esta compreensão histórica se se quiser fazer rupturas políticas, pedagógicas e culturais em direção à efetivação de uma educação de qualidade acadêmica e social para os trabalhadores, especialmente os pobres.

Nesta perspectiva de qualidade, é necessário recuperar indicações discutidas e realizadas por atores que desenvolveram/desenvolvem formações potencialmente contra hegemônicas e que fornecem possibilidades de efetivação de uma formação de trabalhadores alternativa à instrumentalização e aligeiramento propostas pelas perspectivas liberais. E buscar, além da efetivação de uma política e ações relativas à formação de professores para a EJA, EPT e PROEJA, aquelas que estão imbuídas de uma formação que vise, como princípio, as possibilidades de emancipação dos trabalhadores para a existência ética.

Neste sentido, aponta-se a educação integrada, ainda que realizada de maneira incompleta, se se atentar para as apropriações insuficientes de seus princípios e conceitos que ainda prepondera, como destaca Magalhães e Neves (2013): “o fator determinante para a não consolidação do princípio da integração parece ser, além das questões de ordem estrutural e institucional, a falta de clareza da base conceitual na qual ele se apoia”. (2013, p. 02). Então, reiterando as suas premissas, esta, no sentido filosófico³, compreende que a

Integração possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois, implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Estas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. (Ramos, 2007, p. 03).

Para o campo da Educação Profissional e Tecnológica, a formação omnilateral busca a integração entre educação profissional e educação básica, teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual. Esta formação coloca ainda em questão os processos fragmentados do trabalho, da ciência e da cultura hegemônicos da sociedade capitalista. Contudo, esta formação, independente de como a produção da vida se materializa nos tempos históricos, na medida em que ressalta e desenvolve a potência

³ Segundo Ramos (2007) esta dimensão pode orientar tanto a educação básica quanto superior.

humana como totalidade, realizando os nexos entre o particular e o universal, o todo e as partes, dentro de um movimento dinâmico e contraditório responde e supera qualquer forma produtiva, e vai adiante porque objetiva, em última instância, a emancipação ética do homem.

Já na Educação de Jovens e Adultos, campo de profundas e significativas inovações pedagógicas, como diz Arroyo (2005) é importante conhecer os seus sujeitos, as suas necessidades e traduzir os anseios em práticas pedagógicas que dialoguem com o mundo marcado por primordialidades em que vivem estes estudantes, dada a longa trajetória já caminhada – na maioria das vezes caracterizadas pela exclusão, discriminação e preconceito - e ao mesmo tempo com a efetivação dos direitos que estes têm em relação à uma educação de qualidade acadêmica, social e emancipada. Nesta perspectiva, Pires e Soares (2013) esclarecem que o currículo deve reconhecer os saberes construídos nas suas experiências vividas, deve contemplar conteúdos importantes para a formação destes estudantes, a avaliação deve ser um processo múltiplo e que envolve a compreensão de que o processo de aprendizagem contém avanços e recuos.

A entrada da Educação de Jovens e Adultos, por meio do PROEJA, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica constituiu-se, também, por adotar uma série de ações destinadas à formação continuada dos docentes. Em 2007, foi lançado o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-Capes/Setec), em 2007, 2008 e 2009 houve a realização de cursos de Especialização Proeja para servidores das redes federal, estaduais e municipais, depois, a oferta de curso de formação continuada em PROEJA, com duração de 120 a 240 horas também para estes servidores e finalmente, a realização, em 2008 de 14 Diálogos PROEJA, em diversas regiões que proporcionou a troca de experiências entre servidores e discentes envolvidos com o PROEJA. (Machado, 2011).

Estas ações, contudo não tiveram continuidade. Isto em um momento em que a formação de professores para a EJA e EPT assume centralidade e urgência para responder questões fundantes em relação à qualidade da educação pública e, conseqüentemente, da formação de trabalhadores. Sob estas preocupações que se apresentará, dialogando com as reflexões acima colocadas, análise de dados levantados junto aos docentes que atuam no PROEJA no Instituto Federal de Goiás sobre a seu trabalho nos cursos do PROEJA.

3- Refletindo sobre a formação docente: quem é e o que dizem os professores (as) sobre o trabalho junto ao PROEJA?

No período de 15 a 17 de outubro de 2014 foi realizado o IV Diálogos EJA⁴ no Instituto Federal de Goiás. Para este encontro, foi feita pesquisa junto aos professores que atuam no IFG, nos diversos câmpus que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo foi subsidiar, com dados obtidos junto a questionário respondido pelos docentes, as discussões no referido evento e produzir reflexões escritas sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional na Instituição. Uma das possibilidades de análise, e que o presente texto levanta, é o da formação docente para responder às demandas da formação de trabalhadores dentro desta modalidade de educação. E este é, e reiterando mais uma vez, ao longo da história da educação, uma questão central para pensar a formação de trabalhadores com qualidade acadêmica e social.

Em 2014, o Instituto Federal de Goiás (considerando todos os câmpus) contava com 298⁵ docentes trabalhando em cursos da EJA integrada à Educação Profissional. Destes, 83 responderam o questionário, totalizando 27, 8% dos docentes.

Um primeiro grupo de dados apresenta quem é este docente. Sobre a formação acadêmica: 54% possui mestrado; 20% especialização; 14% graduação; e 12% doutorado. Sobre o tempo de trabalho no IFG: 83% tem menos de 5 anos; 14% de 05 a 10 anos; 2%, mais de 20 anos; e 1% de 16 a 20 anos. Sobre o Regime de trabalho: 77% tem dedicação exclusiva; 12% 40 horas; e 11% 20 horas. Sobre o vínculo contratual: 79% é professor efetivo; 19% substituto; e 2%, temporário.

Em relação a estes dados, é relevante o fato de que a maioria dos docentes possuem uma formação acadêmica qualificada e boas condições de trabalho. Contudo, ainda são trabalhadores recentes no IFG. Esta situação fornece recursos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualificado, mas que passa por um

⁴ Em 2008 foram realizadas, a partir de iniciativa da SETEC, 14 Diálogos PROEJA em diversas regiões do Brasil com o objetivo de fomentar diálogo intrainstitucional sobre experiências de trabalho no PROEJA. Em relação IV Diálogos EJA, o público participante foi composto de estudantes, educadores e gestores. Foi realizado nas dependências do IFG (Campus Goiânia), em parceria com o IFGoiano, a Faculdade de Educação da UFG, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação.

⁵ Este dado foi obtido junto aos Chefes de Departamento das Áreas Acadêmicas, Diretores Gerais dos Câmpus e Coordenadores de Curso por meio de e-mail e contato telefônico.

momento de entrada significativa de novos docentes, em função do processo de expansão da Rede Federal. Estas condições indicam possibilidades de se dar continuidade à manutenção da histórica qualidade pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica da rede Federal, contudo, assumindo neste momento, os desafios desta expansão, e um deles se refere à formação docente.

Outro grupo de dados indica qual o tempo de trabalho, vínculo formativo e apreço destes docentes com a Educação de Jovens e Adultos. Sobre quanto tempo é professor na EJA: 37% afirmou que menos de um ano; 22% 4 anos ou mais; 17%, 2 anos; 15% 1 ano; e 9%, 3 anos. Sobre se possui alguma formação específica na EJA: 70% respondeu que nenhuma; 16% em cursos de curta duração; 9% adquiriu no exercício da profissão; 3% na pós-graduação; e 1% na graduação. Perguntado sobre o porquê de atuar no PROEJA: 58% afirmou ter afinidade com a modalidade; 25% por outro motivo; 13% para completar a carga horária; e 4% por imposição da gestão. Os dados reforçam outra continuidade histórica que é a falta de políticas e ações significativas de diversas instâncias em relação à formação inicial e continuada do docente para atuar na EJA. Ressalta-se, entretanto, que, mesmo não conhecendo o público, em função da pouca ou da ausência de formação, há uma identificação com ele. Comparando os dados da formação destes docentes, observa-se ainda que a maioria possui qualificação em sua área de profissionalização, mas, tem pouco conhecimento sobre as necessidades e exigências do trabalho docente na EJA. No dizer dos que militam pela modalidade, “não são especialistas, mestres e doutores em EJA”.

A resposta dada à questão sobre qual o principal desafio deste docente em relação à EJA: 42% apontou a dificuldade dos estudantes na compreensão dos conteúdos; 26% a falta de uma política institucional em relação ao desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos; 20% disseram que os desafios são os mesmos das demais modalidades e níveis de ensino da Instituição; e 12% a falta de formação para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Esta é uma resposta significativa, pois mesmo demonstrando pouca formação e experiência em trabalhar com a EJA, apenas 12% assinalaram a importância em buscar formação para esta modalidade de educação. Indica o “outro” (no caso, os estudantes da EJA) e a sua dificuldade em aprender, como sendo o problema.

Ainda nesta perspectiva, quando perguntado o que tem feito para superá-lo: 67% indicou compreender as especificidades dos estudantes; 12%, dialogar com colegas sobre os desafios e trocar experiências; 11% buscar formação para melhorar o exercício

da profissão em relação à Educação de Jovens e Adultos; e 6% participar de ações objetivando o estabelecimento e/ou consolidação de uma política para a EJA. Observa-se, portanto, que, novamente a formação docente não é vista como ação potencialmente importante para qualificar o trabalho na EJA. Como desdobramento, não se reconhece que a formação pode ajudar compreender quais são e que natureza tem as especificidades destes estudantes para além do senso comum e perceber que são sujeitos de conhecimento e direito.

Em relação às questões pedagógicas nos cursos vinculados à EJA no IFG que são ofertados de maneira integrada, foram apresentadas as seguintes respostas:

Sobre como o professor (a) realiza a integração curricular na sua área de conhecimento: 57% adotam metodologias que favorecem a participação dos estudantes na construção da aprendizagem; 11% busca relacionar conhecimento produzido com impactos social e ambiental; 10% trabalhando com eixos temáticos e/ou temas geradores, buscando diálogo entre as áreas de conhecimento; 9% disse que as aulas são centradas apenas no conhecimento específico e na discussão deste; 7% por meio do diálogo das temáticas de conhecimento específico com outras áreas do conhecimento; e 6% realizando atividades conjuntas com outros professores.

Sobre o desenvolvimento do trabalho docente, perguntou-se qual julga mais relevante em relação à aprendizagem dos estudantes. Assim: 35% afirmou possibilitar uma visão mais ampla do conhecimento; 26% uma visão mais crítica; 22% uma melhor compreensão dos conhecimentos específicos; 16% uma formação cidadã; e 1% não observou nenhuma diferença na aprendizagem.

Compreendendo que a prática pedagógica é um momento de aprendizagem para estudantes e docentes, aponta-se ainda neste grupo, a seguinte questão perguntada: sobre a atuação docente nos cursos de EJA no IFG, de que maneira tais práticas repercutiram no seu exercício profissional. Como resposta: 76% responderam que despertou a necessidade de compreender as especificidades dos estudantes da EJA e/ou dos demais estudantes; 9% afirmou que contribuiu para a sua atuação; 9% que questionou e ampliou a formação inicial; e 6% disse que fez perceber a relação entre os conteúdos específicos da área de conhecimento que trabalha com as demais áreas de conhecimento e a sociedade.

Observa-se que 91% dos docentes desenvolve atividade que são integrativas. Eixos temáticos, temas geradores, participação dos estudantes na construção da aprendizagem, diálogo com as outras áreas são estratégias de construção de currículo

que tendem à integração. Esta prática contribui para o reconhecimento de que a perspectiva da integração possibilita ao estudante a aquisição de uma visão ampliada do mundo e do conhecimento e de como este é produzido. Verifica-se que estas repercussões do processo de ensino e aprendizagem estendem-se também aos docentes. Assim, de alguma forma, a perspectiva da formação integrada também contribuiu para que ampliasse o sentido da ação docente. Contudo, esse conjunto de práticas carece de institucionalização, de sistematização, uma vez que ainda ocorrem pela iniciativa militante, pessoal, e não por uma decisão e vontade institucional de construção dessa integração no sentido omnilateral.

Por fim, destaca-se o aspecto que se relaciona à política e gestão na instituição. Nesse sentido, foi perguntado se havia algum trabalho específico, realizado pelas coordenações de curso que favorecesse o desenvolvimento das suas atividades em relação à EJA. Assim: 30% dos docentes disseram que não, somente aquelas que são realizadas para todos os cursos; 23% responderam que sim, realização de reuniões para discussão e avaliação das atividades desenvolvidas junto às turmas; 16 % salientou que sim, mas que são atividades esparsas e pontuais que contribuem apenas de maneira restrita ao trabalho desenvolvido junto à turmas; e 26% afirmaram não ter conhecimento de nenhuma atividade desenvolvida pelas coordenações.

Esta questão é significativa na medida em que demonstra, como mencionado anteriormente, a falta ou a fragilidade das políticas e da gestão em relação à indução, apoio e fomento de ações relativas a uma formação docente que se dê de maneira sistemática e continuada, uma vez que se aprende, também, no processo. Nesse sentido, é relevante o fato de 26% desconhecerem alguma ação da coordenação de curso. Reitera-se que, como os dados indicam que muitas das ações docentes se materializam na perspectiva da formação integrada, mas de forma pontual, individual e dispersa, seria necessário avançar-se da boa intenção para a sistematização, e isso só se mostra possível, estabelecendo instâncias de trabalho coletivo, a partir de políticas e ações institucionais orgânicas.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica, destinadas ao longo da história da educação brasileira aos trabalhadores pobres, revelam concomitantemente: as permanências de políticas que não conseguiram universalizar a

educação básica e, portanto, o direito à educação; e as marcas de uma educação de classe que, para a formação de trabalhadores pobres, continua promovendo ações submetidas ao metabolismo do mercado, pontuais, instrumentalizadoras e fragmentadas. Contudo, estes dois modos educativos (EJA e EPT) indicam, na sua radicalidade, ‘o que é’ e ‘o que parece ser’ na educação brasileira.

Entretanto, considerando a dimensão dinâmica e contraditória da realidade, a EJA e a EPT, trabalhando com a escassez das políticas, mas potencializando a sabedoria que esta situação traz, lembrando Milton Santos (1997), têm colocado alternativas políticas e pedagógicas importantes na formação dos trabalhadores, no sentido emancipatório. É o caso da educação integrada, omnilateral e as inovações pedagógicas necessárias para atender os sujeitos da EJA, em suas especificidades, conhecimentos e tempos.

Um dos desafios para esta formação é o trabalho daqueles que formam estes trabalhadores. Nesta perspectiva, além de muitas outras, a entrada da EJA na Rede Federal tem provocado tensões importantes para revolver questões pouco discutidas, como por exemplo, a prática pedagógica dos docentes da EPT e qual formação esta Rede, pública, deve proporcionar a estes trabalhadores pobres. Daí considerar-se importante a reflexão sobre o trabalho docente no PROEJA, tanto para qualificar a prática docente nesta perspectiva de formação, quanto para consolidar o acesso, a permanência e êxito formativo destes trabalhadores que procuram a Rede Federal. Este é, ao mesmo tempo, o convite e a exigência que se faz.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Adriana de. *Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão*. 2008. Dissertação, 2008. (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2008.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. *Decreto – Lei n. 4.244*, de 09 de abril de 1942.
- _____. *Lei n. 5.540*, de novembro de 1968.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 03* de fevereiro de 1977.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Resolução 07* de setembro de 1982.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02* de 26 de junho de 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 11* de junho de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Brasília, DF, Anais, set. 2003.

_____. *Decreto 5.154* de 23 de julho de 2004.

_____. *Decreto 5.840* de 13 de julho de 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 05* de abril de 2006.

_____. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. *Ações PROEJA 2008*. Disponível em [file:///C:/Users/cliente/Downloads/proeja2008%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/proeja2008%20(3).pdf) Acesso em março de 2015.

_____. IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/>

_____. *Lei 12.513* de 26 de outubro de 2011.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

IINSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Diálogos EJA*. 2014. Mimeo.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, v.32, n.116, 2011.

MAGALHÃES, J. E. P., NEVES, B. M. *O PROEJA e a formação de professores: o desafio da integração curricular*. Disponível em <http://portal.ead.ifrn.edu.br/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Jonas%20Emanuel%20Pinto%20Magalhães%2088%86es%20.pdf>

MARX, K., ENGELS, F. *Obras Escolhidas*, v. 01. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.

PIRES, J. P. P., SOARES, J. P. P. *A formação docente dos profissionais da EJA e do PROEJA: um novo olhar sobre a prática pedagógica*. 2013. Disponível em <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/3784/2125> Acesso em março de 2015.

RAMOS, M. *Concepção de ensino médio integrado*. 2007. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf Acesso em março de 2015.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no século XX: o novo que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 2, jan.-abr. 2007.

SANTOS, M. *Entrevista ao Programa Roda Viva*. 1997. Disponível em <http://www.alfredo-braga.pro.br/discussoes/roda-viva.html> Acesso em março de 2015.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, n.47, Belo Horizonte, junho de 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005 Acesso em março de 2015.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.21,n. 37, jan./jun. 2012. Acesso em março de 2015.

_____, J. *A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. 2007. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf Acesso em março de 2015.