



revista científica

LINKSCIENCEPLACE

interdisciplinar



I CONGRESSO NACIONAL DE PROGRAMAS EDUCATIVOS
PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Revista Científica Interdisciplinar. ISSN: 2358-8411

Nº 3, volume 2, artigo nº 36, Julho/Setembro 2015

D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n3a36>

APONTAMENTOS SOBRE QUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROEJA: ENTRE LIMITES, POSSIBILIDADES E TENSÕES

Juiper Martins de Abreu Júnior¹

RESUMO: O presente trabalho pretende, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, refletir sobre *qualidade* na formação de professores da rede federal que atuam no programa PROEJA. O referencial teórico utilizado abarca autores que estudam a EJA, como Di Pierro; outros que têm foco no PROEJA, como Moura; na Educação Profissional, como Machado; além de autores que abordam a temática da *qualidade* em seus trabalhos, como Dourado e Oliveira. A presente proposta espera contribuir para uma percepção mais adequada do processo de ensino-aprendizagem, assim como possibilitar um diagnóstico acurado do significado de *qualidade de ensino* num Programa como o PROEJA.

Palavras-chave: Instituições federais; Educação profissional, EJA.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem de uma trajetória histórica em que predominam iniciativas da sociedade ou de grupos isolados, poucas vezes com o Estado assumindo a área como política pública, fato que vem acarretando uma série de descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis, mesmo quando a educação passa a ser direito constitucional para todos. Ao longo de décadas, várias propostas foram realizadas tendo como meta a elevação do nível de escolaridade de grande parcela da população, considerada excluída do direito. Porém, estas propostas nunca conseguiram atingir as metas estabelecidas.

De outra parte, também podem ser verificados a necessidade e o anseio do público dessa modalidade às questões relativas ao trabalho e à qualificação profissional. É nesse contexto que se insere o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído no ano de 2006, em âmbito federal, pelo Decreto n. 5.840/06.

¹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Duque de Caxias; Doutorando em Educação (PROPED/UERJ).

O PROEJA tem como diretriz a formação inicial e continuada de trabalhadores jovens e adultos, por meio da oferta de cursos e programas de educação profissional, em parceria de instituições públicas federais e sistemas de ensino municipais e estaduais, além de entidades de formação profissional do “Sistema S” (SESC, SESI, SENAI e SENAC), integrando a educação básica na modalidade EJA e a formação profissional técnica, contribuindo assim para a melhoria das condições desse público, a quem se destina o programa, de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho.

Inserido nesse contexto, o presente trabalho visa a refletir sobre a questão da *qualidade* do ensino de cursos médios técnicos integrados, inseridos no PROEJA, com foco na formação dos professores da rede federal que atuam no Programa. Para atingir tais objetivos, foram realizadas revisão bibliográfica e análise documental acerca das temáticas propostas.

O PROEJA E A REDE FEDERAL: CAMINHOS ENTRECRUZADOS

A rede federal de ensino conquistou certa autonomia que a diferencia das redes municipais e estaduais, tanto em aspectos estruturais e, principalmente, pela existência de um processo de seleção que colabora para que haja nessa rede um público diferenciado. Esse público, composto de alunos aprovados em processos seletivos criteriosos e árduos, ajudou a construir a imagem de uma escola técnica federal considerada de *qualidade*, embora excludente.

Essa imagem foi construída ao longo de mais de um século de existência, constituindo uma rede de escolas técnicas federais em que a inclusão de determinados grupos sociais ainda é realizada com restrições. Dessa forma, a condição ainda permanente do caráter restritivo de acesso a essas escolas encontra-se em oposição à proposta de Gentili (1995, p. 177) que, discutindo a democratização do ensino, aponta que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”, e apresenta um tipo de direcionamento ainda necessário à educação brasileira, principalmente no contexto das instituições federais de ensino.

O histórico das escolas técnicas brasileiras tem seu núcleo idealizador na primeira década do século XX, em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e, hoje, tem nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais, IF), o seu símbolo mais relevante. Os Institutos foram assim transformados pela Lei n. 11.892, de 2008, dando início às comemorações do centenário da criação das escolas técnicas brasileiras. Entretanto, mesmo antes da criação dos Institutos Federais, a proposta do PROEJA já se

encontrava em processo de implantação em algumas escolas técnicas federais existentes à época. Nesse período, a visão de alguns educadores com relação ao PROEJA demonstrava uma retórica otimista sobre o Programa, apontando que as instituições federais, por terem um histórico de qualidade e resultados satisfatórios, poderiam realmente alcançar metas previstas na legislação. O comentário de Moura (2006), fazendo uma retrospectiva da atuação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na rede federal, apontava tal expectativa:

Nas últimas quatro ou cinco décadas, essas ofertas educacionais estiveram presentes no âmbito da Rede Federal de EPT. Essa experiência associada à reconhecida qualidade dos cursos oferecidos em todo o país, a qualifica como *locus* importante na fase inicial de implantação do PROEJA (p.117).

O referido autor também aponta possíveis fragilidades que poderiam ameaçar o estabelecimento e a viabilidade do PROEJA enquanto proposta que visava a um resultado de *qualidade* no contexto de ensino-aprendizagem, principalmente considerando-se especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sobre essas fragilidades, ainda afirma que “é pouca ou quase nenhuma a experiência da mencionada rede no que se refere ao trabalho com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, o que resulta em limitações a esse processo” (MOURA, 2006, p. 117).

Por conseguinte, na medida em que vão acontecendo articulações, que resultam numa maior aproximação entre a Educação Profissional e a EJA, os discursos - que têm como foco principal o grande contingente de “cidadãos que foram cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 11) - esbarram numa realidade que apresenta deficiências de infraestrutura física, de questões relativas à formação de professores que atuam no PROEJA, entre outros aspectos. Dessa forma, pode ser observado que os direcionamentos apontaram para um caminho que, embora coerente em termos de resgate dos direitos de cidadania e do aumento da escolaridade de sujeitos jovens e adultos, ainda carecia de orientações e ações efetivas por parte dos órgãos públicos competentes.

PROEJA E *QUALIDADE*: DESAFIOS EM QUESTÃO

O Decreto n. 5.840/06 que instituiu o PROEJA apontou que a Rede Federal de Ensino tinha como meta oferecer cursos do Programa a partir do ano de 2007, além de estabelecer um limite mínimo de vagas a serem oferecidas por essas instituições. O texto do Decreto (BRASIL, 2006) assim se expressa:

Art. 2º - As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º - As instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

De acordo com o Art. 2º e § 1º pode ser observado que as instituições federais receberam o PROEJA como uma proposta que chegou de forma obrigatória e sem possibilidade de opções de adesão ou não ao Programa. Essa característica, inicialmente, teve impactos entre gestores, demais recursos humanos, estrutura física, material didático, entre outros, causando reflexões pessimistas acerca do futuro do Programa. Nesse sentido, Moura (2006) faz considerações à "[...] forma impositiva como esse Programa entrou em vigor e [a] uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente" (p. 121).

Nesse sentido, cabem aqui alguns apontamentos acerca do termo *ensino de qualidade*. Embora o propósito principal desse trabalho não seja o aprofundamento em questões relativas a conceitos e definições existentes sobre *qualidade* na educação, é relevante que sejam sinalizados alguns caminhos que direcionem uma reflexão mais objetiva sobre o tema.

O trabalho de Dourado e Oliveira (2009) apresenta um arcabouço teórico que pode servir como suporte para um estudo mais sistemático sobre o que é *qualidade* de ensino. Inicialmente, os autores traçam um cenário para a análise dos ambientes extra e intraescolares, em que o primeiro é apresentado numa dimensão que envolve dois níveis: o espaço social, que se refere a questões de cunho socioeconômico e cultural, e as obrigações do Estado, que versam sobre os direitos dos cidadãos e a obrigações de autarquias públicas, como merenda, transporte escolar, livro didático e recursos tecnológicos, entre outros. Sobre as dimensões intraescolares, os autores as situam em quatro planos, orientados a partir: i) de condições de oferta de ensino; ii) de gestão e organização do trabalho escolar; iii) de formação, profissionalização e ação pedagógica do professor, iv) de permanência e desempenho escolar de alunos.

Como sugestão, os autores ainda apontam para que as dimensões intra e extraescolares sejam consideradas de maneira articulada, e que os aspectos anteriormente citados devem envolver um movimento visando à garantia da construção da *qualidade* da educação.

Dessa forma, uma proposta que tenha como objetivo a avaliação da *qualidade* de ensino em programas como o PROEJA levará em conta, como recomendado, a articulação entre essas dimensões e planos apresentados, tanto no contexto da pesquisa de campo quanto na análise de dados concernentes ao trabalho realizado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPANSÃO DA REDE: QUALIDADE E CRESCIMENTO?

Refletindo sobre questões relacionadas à formação de professores que atuam na EJA/PROEJA, alguns autores, como Di Pierro (2005), vão além do foco existente na formação de docentes atuantes na modalidade, apontando responsabilidades desde o desvelamento do “senso comum” existente em algumas autarquias e instituições - que por vezes tratam a EJA como modalidade provisória - até mesmo à forma como a EJA é abordada em instituições de ensino superior. Desse modo, a partir de Di Pierro (2005) observamos que:

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

Outro aspecto que deve ser considerado e que tem influência sobre a *qualidade* de ensino e a formação dos professores é a atual política de expansão da rede federal. Em 2005, contava-se com 140 escolas; entre 2006 e 2010, inauguraram-se 214 novas unidades com previsão de 562 unidades ao final de 2014, ou seja, 422 escolas a mais do que as existentes em 2005. Em termos de matrículas, em 2005 eram 173 mil; passam para 420 mil em 2011; e previsão de 600 mil em 2015. Em termos de docentes, em 2005 eram cerca de 7 mil; passam para cerca de 20 mil em 2011; com crescimento contínuo, para tentar atingir a meta estabelecida para 2015, que ultrapassa os 25 mil, segundo informações do Ministério da Educação.

Entretanto, a expansão da rede federal passa por questões delicadas, que apontam para um possível despreparo de alguns desses novos docentes com relação à formação para atuar na modalidade Educação Profissional. Ao citar a fala do Diretor Geral de um CEFET, que posteriormente tornou-se reitor de um IF, em uma reunião sobre formação de professores para a Educação Profissional ocorrida em 2006, em Brasília, Machado (2011) apresenta certa preocupação expressa pelo dirigente com o que vinha se desenhando perante a expansão da rede, que então se iniciava:

Hoje está entrando uma leva enorme de professores que têm mestrado e doutorado, mas, por outro lado, muitos deles nunca tiveram uma atuação

profissional anterior. Para muitos, essa é a primeira vez que estão atuando profissionalmente e, vejam a contradição, eles vêm para o CEFET para dar aula de educação profissional. Temos encontrado problemas bastante sérios e não apenas de natureza pedagógica. Recentemente, depois de uma longa discussão, um desses nossos novos professores diz: *realmente a gente não está sabendo formar técnicos*. Se você pedir para ele formar um graduado, ele sabe, agora se você pedir para formar um técnico, ele não sabe (p.693).

Esse comentário mostra uma situação que, conforme a expansão foi ocorrendo, pode ter se ampliado: professores que chegam às instituições para ministrarem aulas de conhecimentos específicos de áreas técnicas que não têm vivência profissional em suas áreas, estando restritos ao conhecimento acadêmico. O impacto desses casos nas instituições federais carece de pesquisas mais aprofundadas.

No caso específico do PROEJA, por serem cursos técnicos integrados ao ensino médio, os professores que atuam no Programa têm como formação inicial a licenciatura e/ou bacharelado. Entretanto, diversas contradições surgem a partir de questões relacionadas à formação e atuação desses profissionais, considerando-se que estes professores, a partir do momento em que integram o corpo docente da Rede Federal de Educação Profissional, irão atuar nos diversos cursos e níveis existentes nessa Rede, tendo então possibilidade, também, de atuar no PROEJA. Sobre a atuação dos professores da Rede federal no PROEJA, em comparação com a atuação desses mesmos docentes em outros cursos dessas instituições, Machado (2011) aponta que:

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

Esse fato colabora para que professores, durante a formação inicial, sejam desprovidos de reflexões a respeito das temáticas *trabalho* e *educação*, assim como também pode ser observada nesses cursos a ausência de abordagens pedagógicas que tenham como foco ações voltadas para estudantes da Educação Profissional, sua relação com o mundo do trabalho, além de possibilidades e restrições da modalidade.

A partir dessa realidade, surgem diversas questões no contexto da formação desses professores que atuam na EJA e, conseqüentemente, no PROEJA, considerando-se a relevância das especificidades que a modalidade apresenta. Os professores que não tiveram acesso aos fundamentos da EJA na formação inicial levam essa lacuna para a atuação na modalidade, com forte impacto na relação com os estudantes e com suas características específicas, deixando claro, por vezes, que a falta de formação no campo da EJA colabora

para que as abordagens pedagógicas propostas reforcem aspectos que se remetem ao ensino compensatório e supletivo, distante da perspectiva do direito.

Como efeito, professores que vêm trabalhando com a EJA, sem formação, têm menores possibilidades de estar sensíveis a propostas que minimizem possíveis problemas decorrentes das características próprias da modalidade, entre as quais podem ser destacadas: turmas com estudantes que ficaram longo período sem contato com o ensino formal; com diferenças de idade bastante acentuadas; além da necessidade de conciliar estudo e trabalho, diariamente.

No caso de profissionais que possuem como única formação o bacharelado, e que atuam no PROEJA, ou mesmo na educação profissional de maneira geral, pode ser observado que a situação é ainda mais complexa que a descrita no caso de professores com formação em licenciatura. Nesses casos, os profissionais vão atuar em disciplinas específicas da formação profissional dos cursos como professores, mas com domínio apenas do campo científico relativo à área de atuação, sem formação pedagógica, embora atuando na docência de cursos técnicos de nível médio. Este aspecto torna ainda mais complexo, por parte desses professores, as possibilidades de entendimento da proposta da EJA, assim como o trato com as especificidades da modalidade.

A partir desse contexto, deve ser mencionado que, desde 2008, vêm sendo realizadas audiências públicas, com a finalidade de discutir propostas de licenciatura para docentes da Educação Profissional. Os interessados, como o Ministério Público Federal, instituições de ensino, secretarias estaduais e municipais de educação, entidades ligadas ao Sistema “S” e outros têm sido convidados a participar e um documento já foi produzido nesses encontros e entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que estuda possibilidade de adoção das propostas defendidas pelo documento (MACHADO, 2011).

ESPECIALIZAÇÕES EM PROEJA: FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE FEDERAL

Com relação à questão do oferecimento de cursos para complementar a formação inicial que os profissionais tiveram durante a graduação, seja em cursos de bacharelado ou licenciatura, é relevante apontar que a partir das diretrizes do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 08), foram ofertados cursos de especialização voltados para profissionais que atuem no PROEJA, tanto da própria Rede Federal, quanto das redes públicas (municipais e estaduais) de ensino.

Com a finalidade de alcançar os objetivos de qualificar o corpo docente da rede federal para atuar no PROEJA, os currículos desses cursos de especialização, de maneira geral, eram voltados para a necessidade de integração entre os três campos educacionais: ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. Segundo dados da SETEC, esses cursos foram responsáveis pela formação de mais de 3000 profissionais em polos existentes pelo país, desde 2006. No entanto, em momento posterior, houve mudanças nesse quadro (MOURA, 2012).

A partir desses fatos, é relevante apontar que, inicialmente, essas ações tiveram continuidade, quando havia recursos especificamente repassados e destinados a subsidiar o Programa. A oferta, entretanto, vem sendo interrompida, na medida em que o MEC cessou o financiamento direto de novas turmas, pela previsão de incorporação orçamentária, em cada IF, dos custos da oferta obrigatória de PROEJA, como definido por Decreto Federal.

Sobre esse aspecto, vemos em Moura (2012) o apontamento de que no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) foram abertas 14 turmas entre os anos de 2006 e 2009, todas com financiamento do MEC. Entretanto, no ano de 2010 a instituição não criou novas vagas para o curso de especialização.

Também foi observado nessas especializações em PROEJA que, embora a maioria dos cursistas fossem professores, estes não eram da Rede federal, e que as propostas, de modo geral, não tinham uma orientação para a formação específica de professores nos diversos componentes curriculares que compõem a educação profissional, a EJA e seus possíveis direcionamentos.

A partir desse quadro apresentado, vê-se que uma das questões mais complexas no contexto do PROEJA é a da formação docente. Essa questão se complexifica, por exemplo, nos IFs que abrigam grande quantidade de mestres e doutores em seus quadros. Observa-se que mesmo quando existe oferta de cursos de formação continuada ou de outros cursos específicos visando à qualificação dos que atuam no PROEJA encontra-se resistência por parte dos profissionais, principalmente daqueles que já possuem titulação. Esse fato pode ser observado no trabalho de Maschio (2011) que assim descreve essa situação: “Destaca-se que docentes com título de Mestre e Doutor, que atuariam no PROEJA, julgaram desnecessário cursar uma especialização em PROEJA” (p. 77).

Esses aspectos, com certeza, corroboram o fato de alguns dos cursos de especialização em PROEJA não alcançarem seus objetivos da maneira esperada, tendo como consequência a dificuldade de institucionalização desses cursos por parte de seus ofertantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos apontamentos apresentados, observa-se que as contradições e/ou lacunas existentes no significado de *qualidade* de ensino no PROEJA e na formação de professores que atuam no Programa requerem estudos e intervenções bastante específicas, os quais podem contribuir para que haja percepção mais adequada do processo de ensino-aprendizagem instalado nas instituições federais que desenvolvem o Programa.

Entretanto, é relevante ressaltar que, nesse contexto, devem ser analisados tanto o PROEJA, como programa educacional de elevação de escolaridade e qualificação profissional, quanto a Rede federal, formada por instituições cujo histórico de oferta de *ensino de qualidade* se fez reservadamente para um público restrito. Dessa análise, devem fazer parte às contradições entre o que vem sendo vivenciado e os direcionamentos existentes no Documento Base do Programa, que orientam “a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social”, direcionamentos esses que ficam, assim, enfraquecidos, diante de uma realidade sem muitas perspectivas de inclusão cidadã (BRASIL, p. 17, 2007).

Porém, independentemente dessas condições adversas, é indispensável ressaltar a importância e a possibilidade de alcance econômico que pode ter o PROEJA, caso venha a ser executado adequadamente como política pública, nas diferentes esferas educacionais. Dessa forma, uma possível consolidação e expansão do PROEJA pode ser considerada uma resposta às concepções conservadoras e elitistas que ainda permeiam a Rede federal, constituindo contrapartida à expectativa de grupos sociais que almejam ter acesso a uma educação de qualidade.

Assim, como alternativa prática, professores que atuam no PROEJA devem ter a sensibilidade de reconhecer o potencial presente no campo de saberes da modalidade EJA e relacioná-los com o mundo do trabalho. Portanto, a formação continuada para os docentes que atuam nesse Programa, ao contemplar interação, diálogo, produção e discussão sobre questões docentes, põem em relação e problematizam formas de conhecimento construídos na prática social e pedagógica, exercitando uma das características mais marcantes dos jovens e adultos inseridos no contexto do PROEJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: 30 de dezembro de 2008.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto n. 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Especial. v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 maio 2013.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA. **Cadernos Cedes**. Campinas vol. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 fev. 2014.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fuji. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: um desafio de integração**. Tese (Doutorado - Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos**. v. 2, Natal, 2012. p. 105-113.

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças; PEREIRA, Ulisséa Ávila; SILVA, Antônia Francimar da. Algumas Reflexões e Proposições Acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Boletim Salto para o Futuro**. v. 07, 2006. p. 68-83.