

**POLÍTICA DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO DEL 'PROEJA':  
REALIDAD Y PERSPECTIVAS**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROEJA:  
REALIDADE E PERSPECTIVAS**

**TEACHER TRAINING POLICY IN 'PROEJA' CONTEXT: REALITY AND  
PERSPECTIVES**

Sebastião Silva SOARES<sup>1</sup>  
Catia Piccolo Viero DEVECHI<sup>2</sup>

**RESUMO:** Historicamente, a formação de professores no campo das políticas públicas no país tem sido desenvolvida em contextos diversos, articulada aos interesses políticos e relações de poder, demarcando, na maioria das vezes, ações formativas docente numa perspectiva técnica e mercadológica. Diante disso, o artigo analisa as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Por meio da abordagem hermenêutica crítica e reconstrutiva, busca-se compreender a percepção dos professores atuantes em relação ao programa, utilizando entrevistas e questionários. Os resultados da pesquisa apontam para o desconhecimento dos objetivos do programa e da política decorrente da falta de oportunidade em participar do processo formativo, que se soma com questões pessoais e profissionais. Concluímos que a proposta de formação docente para o Proeja é, ainda, uma realidade distante na instituição pesquisada, demandando o amadurecimento político e pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política de formação docente. Educação profissional. Proeja.

**RESUMEN:** *Históricamente la formación docente en el campo de las políticas públicas en el país se ha desarrollado en diversos contextos articulados con intereses políticos y relaciones de poder, delimitando, la mayoría de las veces, las acciones de capacitación docente desde una perspectiva técnica y de mercado. El artículo analiza las posibilidades y los desafíos encontrados en la implementación de la política de formación docente para el Programa Nacional para la Integración de la Educación Vocacional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja). A través del enfoque hermenéutico crítico y reconstructivo, se busca comprender la percepción de los docentes actuantes acerca del programa, utilizando entrevistas y cuestionarios. Los resultados de la investigación señalan a la falta de conocimiento de los objetivos del programa y la política resultante de la falta de oportunidades para participar en el proceso de capacitación que se suma a los problemas personales y profesionales. Llegamos a la conclusión de que la propuesta de*

<sup>1</sup> Universidade Federal do Tocantins (UFT), Arraias – TO – Brasil. Profesor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5572-014X>. E-mail: [sebastiaokeyndy@yahoo.com.br](mailto:sebastiaokeyndy@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF – Brasil. Profesora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5147-1609>. E-mail: [catiaviero@gmail.com](mailto:catiaviero@gmail.com)

*formación docente para Proeja sigue siendo una realidad lejana en la institución investigada, que exige una maduración política y pedagógica.*

**PALABRAS CLAVE:** *Política de formación docente. Educación profesional. Proeja.*

**ABSTRACT:** *Historically teacher education in the field of public policies in the country has been developed in diverse contexts articulated with political interests and power relations, demarcating, most of the time, teacher training actions from a technical and market perspective. The article discusses the possibilities and challenges encountered in the implementation of the teacher education policy for the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (Proeja). Through the critical and reconstructive hermeneutic approach, it seeks to understand teachers' perception of the program, using interviews and questionnaires. The research's results point to the lack of knowledge about the program objectives and the policy resulting from the lack of opportunity to participate in the training process, besides personal and professional issues. We conclude that the proposal of teacher education for Proeja is still a distant reality in the researched institution, demanding political and pedagogical maturation.*

**KEYWORDS:** *Teacher training policy. Professional education. Proeja.*

## **Introducción**

La política de formación docente para los profesores que actúan en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es primordial en la promoción social de la EJA como derecho social y modalidad educacional en Brasil. Se trata de una preocupación actual, particularmente debido a la expansión de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica en el país. El Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja), creado en 2005 (BRASIL, 2005), fue una de las acciones del gobierno federal implementadas para garantizar la educación de la población de jóvenes y de adultos que vivencian el proceso de marginalización del sistema, principalmente cuando abandonan los estudios para complementar los ingresos familiares en los primeros años de la escolarización de la Enseñanza Primaria.

Este artículo busca discutir el desarrollo del Proeja utilizando los resultados de una investigación desarrollada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG), cuyo objetivo fue comprender las posibilidades y los desafíos en la implementación de la política de formación docente para el Proeja, conforme la percepción de los profesores actuantes en el programa. En la investigación, se aplicó una encuesta a 20

docentes actuantes en el curso Técnico en Manutenção y Soporte para Internet, integrado a la enseñanza media, en la modalidad EJA del IFG, además de entrevistas semiestructuradas con tres de sus profesores.

### **Antecedentes históricos del Proeja**

Antes de entrar en la reflexión sobre el Proeja, Necesitamos rememorar algunos aspectos históricos anteriores a la implementación del programa en Brasil. Con el Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997), la educación profesional pasó por una nueva configuración, la cual puede ser desarrollada de forma independiente de la enseñanza regular o en modalidades que contemplen las estrategias de educación continua. Según el 4º párrafo del Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997), la educación profesional es una “modalidad de educación no formal y duración variable, destinada a proporcionar al ciudadano trabajador conocimientos que le permitan reprofesionalizarse”.

Para Ferreira (2012), tal comprensión de la educación profesional trae una visión simplificada de la educación, que prioriza básicamente el entrenamiento o capacitación para atender a las nuevas configuraciones del mundo del trabajo. Frigotto, Ciavatta y Ramos (2012) discurren que, con el Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997) y otros instrumentos legales, la política educacional perdió la garantía de una propuesta de educación integrada, bajo los principios humanísticos y científicos-tecnológicos, defendidos por la Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional (LDB/1996) – Ley n. 9.394 (BRASIL, 1996). Se siguió, por lo tanto, una formación fragmentada y apresurada para atender casi que exclusivamente a los imperativos del desarrollo económico en el país.

Para Ferreira (2012), hubo por medio del Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997) una reducción de la oferta de plazas de formación técnica en las escuelas públicas y la ampliación en el sector privado, lo que dificultó el acceso de jóvenes a la modalidad de enseñanza. La educación profesional desvinculada de la formación básica dejó en segundo plano la relación entre la educación escolar, el trabajo y las prácticas sociales. Según Kuenzer (2000, p.28), el dualismo entre la formación general y la formación técnica “legitima la existencia de dos caminos bien diferenciados a partir de las funciones esenciales del mundo de la producción económica y para la enseñanza media profesional” (KUENZER, 2000, p. 28). Proponiendo que la educación profesional sea desvinculada de la formación básica, el Decreto demuestra que la formación general/propedéutica no sería suficiente para ofrecer la preparación del joven y del adulto para ingresar en el mundo del trabajo.

Por medio de la movilización diversos sectores y agentes (de la educación, de los sindicatos e investigadores), que reconocieron la importancia de integrar la formación técnica con la general, tal decreto fue revocado y sustituido por el Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004). Así, la educación profesional ya prevista en el art. 39 de la LDB/1996 (BRASIL, 1996) pasaría, según el nuevo Decreto, a ser viabilizada por medio de cursos, programas de formación inicial y continua de trabajadores, educación profesional técnica de nivel medio, educación profesional tecnológica de grado y de post-grado.

Los Cursos y programas podrían ser ofrecidos de modo integrado para los concluyentes de la Enseñanza Primaria; concomitantemente, para los alumnos que ya concluyeron la Enseñanza primaria o que estuvieran en proceso de formación en el nivel medio; y, en la modalidad siguiente, para los concluyentes de la Enseñanza Media (BRASIL, 2004). Ellos deberían, preferencialmente, estar articulados con la EJA, con miras a la calificación para el trabajo y a la elevación del nivel de escolaridad del trabajador. Al analizar las directrices del Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), en comparación con el Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997), percibimos concepciones acerca de la educación profesional, como la ampliación de conceptos y formas de acceso. Además de eso, se pasó a reconocer el alumno-trabajador como un sujeto de saberes y experiencias que deben ser integralmente llevadas en cuenta en el proceso de formación. Buscaremos profundizar este análisis en el tópico subsecuente, que respecta a la creación del Proeja como una propuesta de formación integral.

### **El Proeja: elementos conceptuales y estructurales del programa**

El Proeja se origina del Decreto n. 5.478, de 24 de junio de 2005 (BRASIL, 2005). Con eso, se denominó, inicialmente, como Programa de Integración de la Educación Profesional a la Enseñanza Media en la Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos. Él expuso la decisión gubernamental de atender a la demanda de jóvenes y adultos “por la oferta de educación profesional técnica de nivel medio, de la cual, en general, son excluidos, así como, en muchas situaciones, de la propia enseñanza media” (BRASIL, 2007, p. 12). Con el cuestionamiento de un grupo de investigadores, profesionales de la enseñanza y agentes de movimientos sociales, se pasó a cuestionar el programa, al proponer la amplitud en términos de alcance y profundización de principios epistemológicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Eso hace que el Decreto n. 5.478 (BRASIL, 2005) fuera revocado para la promulgación del Decreto n. 5.840 (BRASIL, 2006), por el cual se volvió Programa de

Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Proeja).

De hecho, las iniciativas llevaron a muchos cambios en el programa, como el nivel de enseñanza para el ingreso, con la inclusión de la enseñanza primaria y la ampliación de las instituciones de enseñanza que podrían ofertar cursos vinculados al Proeja. Según Ciavatta (2012, p. 81), el cambio advenido de la legislación de este programa “intentó posibilitar la organización de itinerarios formativos, así como la certificación de conocimientos construidos por los trabajadores en procesos formativos”. Para la autora, la construcción metodológica del programa, como la certificación de los alumnos y las etapas de los cursos con la respectiva finalidad, posibilitó al trabajador una nueva oportunidad para desarrollar el proceso de escolarización general y específica de modo integrado, a pesar de haber una dicotomía entre la formación general y específica para certificar la cualificación direccionada al trabajo, en lo que respecta a las directrices del Proeja (CIAVATTA, 2012).

Según Machado (2006), el Proeja se establece y gana significación en un contexto de cambio paradigmático y de búsqueda de universalización de educación básica, de ampliación de las oportunidades de calificación profesional y de perspectivas de continuidad de estudios en nivel superior para un público portador de escolaridad interrumpida, lo que limita sobremanera las chances de mejor inserción en la vida social y en el mundo del trabajo. Moura (2006, p. 62) dijo que “el Proeja surge con la doble finalidad de enfrentar las discontinuidades que marcaron la modalidad EJA en Brasil”, en el ámbito de la Enseñanza Media, además de integrar la educación básica a una formación profesional que contribuya para la integración socioeconómica de estos colectivos. Ya para Oliveira y Machado (2012), el Proeja posibilitó, por primera vez en la historia de la EJA, la oferta de una formación de nivel medio integrada con la educación profesional, lo que contribuyó para ampliar los conceptos de la EJA hasta entonces relacionados a la alfabetización y a la Enseñanza Fundamental. Frente a eso, al articular las ideas del Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997) con la creación del Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), percibimos que tales legislaciones fueron primordiales para la construcción del Proeja, siendo los huecos llenados con la promulgación del Decreto n. 5.840 (BRASIL, 2006).

El origen del Proeja permeó acontecimientos histórico-sociales del país, específicamente a partir de la década de 1990, que presentaron nuevos desafíos y posibilidades para el desarrollo de la EJA integrada a la educación profesional y tecnológica, en especial, con la participación de agentes públicos y de la sociedad en la implementación de la propuesta en las instituciones de enseñanza.

## La formación del profesorado para el Proeja

En los últimos años, muchas discusiones se han hecho sobre la formación del profesional de la escuela básica. Frente a diversos entendimientos y movimientos realizados alrededor del descontentamiento de las Directrices Nacionales para Formación de Profesionales de la Escuela Básica, de 2002, la necesidad de articular la enseñanza superior y la escuela básica, sumados a las metas del Plan Nacional de Educación – PNE para el decenio de 2014/2024, que buscan la mejora en la formación inicial y continua de profesionales del magisterio de la educación básica, la necesidad de tenerse una base común nacional para la formación inicial y continua capaz de ofrecer sólida formación teórica e interdisciplinaria, sumada al compromiso social valorización del profesional de la educación, fue aprobada, en 2015, la Resolución CNE/CP n° 2, que instituyó las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en nivel superior y para la formación continua. Tales directrices se aplican: “a la formación de profesores para el ejercicio de la docencia en la educación infantil, en la enseñanza fundamental, en la enseñanza media y en las respectivas modalidades de educación (Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Profesional y Tecnológica, Educación del Campo, Educación Escolar Indígena, Educación a Distancia y Educación Escolar Quilombola), en las diferentes áreas del conocimiento y con integración entre ellas, pudiendo abarcar un campo específico y/o interdisciplinar” (BRASIL, 2015). La resolución explícita que la formación continua docente

Debe suceder por la oferta de actividades formativas y curso de actualización, extensión, perfeccionamiento, especialización, maestría y doctorado que agreguen nuevos saberes y prácticas, articulados a las políticas y gestión de la educación, al área de actuación del profesional y las instituciones de educación básica, en sus diferentes etapas y modalidades de educación (BRASIL, 2015, s/p).<sup>3</sup>

En este entremedio, para la formación continua de los profesores de la escuela básica se ofrecieron los siguientes programas: Formación en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta, ProInfantil, Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica – Parfor, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pro-literacidad; Gestar II, Red Nacional de

---

<sup>3</sup> Deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015, s/p).

Formación Continua de Profesores (MEC, 2019)<sup>4</sup>. En lo que respecta al Proeja, más fundamentalmente sobre la educación profesional tecnológica integrada a la EJA, se implementó cursos de segunda graduación para los profesores no licenciados, cursos de perfeccionamiento, post-grado *lato sensu* en educación profesional y tecnológica y la creación de la Maestría Profesional en Educación Tecnológica en Red Nacional (ProfEPT).

Se observa en la Resolución CNE/CP n° 2 de 2015 referenciada, una perspectiva de formación pautada en la diversidad, en los derechos humanos e inclusión educación, en consonancia con las estrategias del PNE/2014-2024 (DOURADO, 2015). Aspecto este que corrobora los principios del Documento Base del Proeja, el cual propone “una sólida formación continua de los docentes, por ser estos también sujetos de la educación de jóvenes y adultos en proceso de aprender por toda la vida” (BRASIL, 2007, p. 37).

El programa del tiene la formación del profesorado como punto estratégico para la concretización de sus objetivos, en especial “la construcción de un cuadro de referencia y a la sistematización de concepciones y prácticas político-pedagógicas y metodológicas que orienten la continuidad del proceso formativo de los jóvenes y adultos” (BRASIL, 2007, p. 60) En este sentido, las instituciones proponentes deben contemplar, en el plan de trabajo, la formación continua de sus docentes por medio de, como mínimo: formación continua totalizando 120 horas, con una etapa previa al inicio del proyecto de, como mínimo, 40 horas. La Secretaria de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC), como gestora nacional del Proeja, es responsable por el establecimiento de programas especial para la formación de formadores y la investigación sobre la EJA.

Según Moura (2008b), la oferta de los cursos de especialización para el Proeja fue iniciada, en 2005, en 15 instituciones de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, formándose cerca de 1.500 profesionales: “En 2007, se abrió la segunda fase del programa, ampliándose para veinte y uno el número de instituciones ofertantes, estimando formar más 2.600 profesores y gestores” (MOURA, 2008b, p. 116). Sin embargo, frente a tal reglamentación, muchos retos han surgido en el campo de la política educacional, puesto que la proposición del programa trajo aspectos innovadores, cualitativos y cuantitativos, de amplitud, concepción y localización, para la educación en el país” (LIMA FILHO, 2010, p. 114), que exigen formación específica de profesores para actuación en los cursos.

Notoriamente, se vuelve esencial la formación específica del profesor, principalmente por el hecho de el programa presentar una nueva concepción de currículo integrado, que busca

---

<sup>4</sup> Información obtenida en: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35753-formacao-continuada-para-professores>. Accedida: 26 out. 2019.

constituir la formación general con la del joven y del adulto en el espacio escolar. Conforme Ciavatta (2012, p. 84), “la educación general debe ser parte inseparable de la educación profesional en todos los campos donde ocurre la preparación para el trabajo, ya sea como proceso productivo o sea como proceso educativo”.

Brito (2018) atesta que falta a los profesores y gestores una mayor comprensión sobre el currículo integrado protagonizado por el Proeja, tanto en el ámbito del discurso oficial, como en la implementación por parte de la institución que lo investigó. El currículo integrado en el Proeja demuestra, a pesar de presentar una perspectiva innovadora en la enseñanza de la educación profesional, limitaciones en la operacionalización y en las acciones de formación pedagógica docente (SILVA; 2013).

La organización del currículo integrado en el Proeja es pauta da por la dimensión del trabajo como principio educativo, al promover la interrelación entre trabajo, ciencia, técnica, tecnología, humanismo y cultura. La propuesta del currículo integrado tensiona superar la idea dual de que, históricamente, el hombre ha sufrido por la división social del trabajo entre el hacer y el pensar. En las palabras de Ciavatta (2005, p. 85), este proceso pretende:

superar la reducción de la preparación para el trabajo a su aspecto operacional simplificado, libre de los conocimientos que están en su génesis científicamente-tecnológica y en su apropiación histórico-social. Como formación humana, lo que se busca es garantizar al adolescente, al joven y al adulto trabajador el derecho a una formación completa para la lectura del mundo y para la actuación como ciudadano permanente a un país, integrado dignamente a la sociedad política. Formación que, en este sentido, supone la comprensión de las relaciones sociales subyacentes a todos los fenómenos.<sup>5</sup>

Así, la formación pensada bajo la perspectiva del currículo integrado no pretende tan solo preparar el sujeto para el mercado laboral conforme las exigencias percibidas actualmente – en especial, con el uso de nuevas tecnologías en los procesos de producción –, como también se vuelca hacia una formación integral que complemente la relación entre teoría y práctica, en la que el sujeto puede comprender su rol social y buscar la formación humana en el sentido pleno.

*A priori*, el currículo integrado propone “afirmar la educación como medio por el que las personas se realizan como sujetos históricos que producen su existencia delante de las vivencias, produciendo valores, conocimiento y cultura por su acción educativa” (RAMOS,

---

<sup>5</sup> superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científicamente-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão permanente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenómenos.

2005, p. 123). En esta perspectiva, la formación del sujeto no será solo para atender a las exigencias del sistema económico, conforme se trató la educación en la dimensión socio-histórica, sino también para corresponder a las necesidades humanas, culturales y sociales. Según el documento base del Proeja:

lo que se pretende es una integración epistemológica, de contenidos, de metodologías y de prácticas educativas. Se refiere a una integración teoría-práctica, entre el saber y el saber-hacer. Con relación al currículo, se puede traducirlo en términos de integración entre una formación humana más general, una formación para la enseñanza medida y para la formación profesional (BRASIL, 2007, p. 41).<sup>6</sup>

La propuesta del currículo integrado exige que el profesor tenga una “formación que le acerque de la problemática de las relaciones entre educación y trabajo y del vasto campo de la educación profesional” (MOURA, 2008a, p. 32), además de las especificidades de la EJA. Eso lleva, según el documento base, a nuevas culturas escolares y perspectivas de formación del docente.

### **La percepción de los profesores<sup>7</sup> del Proeja**

En lo que respecta a las 14 respuestas de la encuesta, los resultados señalaron que los sujetos investigados tienen entre 28 y 38 años de edad. Con respecto al sexo, diez profesores son del sexo masculino, y cuatro del sexo femenino. Todos son efectivos en la institución y ejercen cargos de Dedicación Exclusiva (DE). En lo que respecta a la formación inicial, hay docentes con formación en licenciatura y bachillerato y, sobre la formación en posgrado, constatamos especialistas, magísteres y doctores generalmente relacionados al área de formación inicial.

Con relación al tiempo de servicio en la institución, gran parte de los investigados estaba a la época de la investigación en el período de la práctica probatoria. Cuanto a la docencia, la mayoría tiene un tiempo significativo de actuación en el área profesional de formación. Sin embargo, la mayor parte del cuerpo docente no posee experiencia con los alumnos de la EJA, salvo en algunos casos, en los cuales son narradas experiencias con este público. Este dato fue señalado también por Morais (2015), en una investigación sobre

---

<sup>6</sup> o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 41).

<sup>7</sup> Os professores receberam nomes fictícios no estudo, compostos por elementos alfanuméricos.

profesores actuantes en el Proeja, en particular, a la falta de experiencia profesional docente de los profesores que actuaban en el curso Técnico en Cocina en el programa.

Otro punto de análisis de nuestra investigación fue la formación para actuar en el Proeja, teniendo en cuenta que un número considerable de respondientes, incluso los que presentaron experiencias en la EJA, no había realizado ninguna formación para actuar en tal modalidad de la educación. Notamos la ausencia de formación pedagógica por parte de los profesores, tratándose de la actuación en la EJA, además de las consecuencias de esta falta del conocimiento pedagógico y didáctico, llevando al docente a ser el gestor de la propia formación con el fin de garantizar los objetivos propuestos por la institución.

Cuando direccionamos esta provocación a los profesionales bachilleres, fue notable la falta de formación pedagógica. Santos (2016, p. 81) afirma como proceso de emergencia la formación pedagógica para los profesores actuantes en el programa de Proeja, pues los docentes investigados mencionaron la importancia y el rol didáctico de poseer una formación pedagógica para actuar en el contexto de la educación de jóvenes y adultos. Los colaboradores señalaron que la práctica y los saberes docentes son movilizados al ingresar en la institución, “teniendo, como parámetro, los buenos profesores que tuvieron a lo largo de su trayectoria escolar”.

Así como en la investigación mencionada, Guedes y Sanchez (2017) observaron que los saberes profesionales de los profesores bachilleres actuantes en la educación profesional son provenientes de experiencias de empresas, gerenciamiento de obras, comercio, laboratorios, entre otras, y no específicamente de la docencia como profesión. Se evidencia, así, que la formación para los profesores actuantes en la educación profesional, en particular los docentes en la modalidad EJA, debe priorizar las especificidades de esta modalidad de enseñanza, además de conocer dimensiones socioculturales y formativas de alumnos y profesores. A continuación, cuestionamos los profesores sobre el hecho de estar preparados para impartir clases en el Proja – nueve docentes afirmaron que sí, y cinco respondieron que no.

Los datos demostraron que la mayoría de los entrevistados se siente preparada para trabajar con los jóvenes y adultos del programa, a pesar de las limitaciones encontradas en la formación docente. Sin embargo, una parte mínima no se siente apta para insertarse en el Proeja, demostrando, una vez más, las fragilidades de la formación inicial y continua, pues “para enseñar el profesor necesita de conocimientos y prácticas que sobrepasen el campo de su especialidad (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 16).

Paralelo a eso, los profesores demostraron también poco conocimiento acerca de las propuestas de formación docente para el Projea, puesto que los cursos ocurren en la institución sin que todos tengan acceso, dilema aprehendido por Ribeiro (2012) en su investigación, cuando observó poca participación de los profesores en las acciones formativas direccionadas a los docentes actuantes en el Projea, principalmente por presentar en las trayectorias profesionales maestría y doctorado, además de la falta de interés para actuar en la modalidad de la EJA.

Por otro lado, los docentes que ya participaron o participan de algún curso afirmaron, en nuestra investigación, que los formadores de los cursos no presentan experiencia específica para trabajar cuestiones relativas al programa. Para muchos docentes, los cursos ofertados no atienden a las necesidades básicas atinentes a la práctica pedagógica con los alumnos en aula, como demuestran estas afirmativas:

*No conozco la política de formación docente, pero creo en su necesidad para la formación de un cuadro docente comprometido con las particularidades de la EJA (P3F).*

*Aunque afirme que conozca, lo que sé es de lecturas de documentos disponibles por el MEC y de intercambios de informaciones entre docentes. No es nada elaborado (P12M).*

*Pienso que la política de formación para el Projea sucede (y sucedió) de forma puntual y que los cursos de especialización, en muchos lugares, sucedieron de forma superficial e instrumental (P14F).<sup>8</sup>*

A lo largo de la entrevista, los docentes fueron unánimes también al afirmar que las iniciativas formativas ocurren de modo esporádico en la institución. Sin embargo, sobresalió el hecho de los profesores no saber qué hay, en la propuesta del programa, acciones que tengan en cuenta la formación docente, como podemos observar en estos trechos:

*La institución dispuso un curso de capacitación en Projea, pero, del modo que se lo condujo, no involucró de modo satisfactorio todos los docentes (P2F).*

*Creo que ha sido hecho muy poco, y los gestores no están preocupados en fornecer complementación a la formación de los profesores. Están preocupados solo si las clases están siendo dadas o no (P6M).*

---

<sup>8</sup> Não conheço a política de formação docente, mas acredito na sua necessidade para a formação de um quadro docente comprometido com as particularidades da EJA (P3F).

Embora eu afirme que conheça, o que eu sei é de leituras de documentos disponibilizados pelo MEC e de trocas de informações entre docentes. Não é nada elaborado (P12M).

Penso que a política de formação para o Projea se dá (e se deu) de forma pontual e que os cursos de especialização, em muitos lugares, se deram de forma superficial e instrumental (P14F).

*Todavía no está evidente una movilización efectiva para la formación docente, pues todavía no hay una política establecida en la institución en que actúo (P3F).<sup>9</sup>*

Para muchos profesores, cursos y capacitaciones desarrollados por la institución eran propuestos en consonancia con dilemas vivenciados por ellos. Afirmaron que los conocimientos sobre el programa resultan del estudio para ingresar en la institución por medio de certamen público. No encontramos, de modo amplio, discusiones sobre las formaciones recibidas por los docentes para actuar en el Proeja, debido a la limitación para participar de tales cursos, sea por la falta de informaciones o de oportunidades de acceso, resultado que va hacia los estudios de Moraes (2015) y Brito (2017).

En otro aspecto, los docentes señalaron la importancia de cuestiones de la EJA/Proeja ser debatidas en las directrices de los cursos de formación docente<sup>10</sup> para ofrecer, a los futuros profesores y los que están en servicio, conocimientos y metodologías volcadas a las prácticas pedagógicas, acorde con las necesidades de enseñanza y de aprendizaje exigidas para el público-objeto del programa. Tales aspectos son retratados en los trechos a continuación:

*Pienso que los cursos de profesorado deberían incluir en las prácticas pedagógicas actividades que ayuden a entender qué son los cursos EJA y Proeja para que los profesores puedan llegar al aula preparados para comprender las especificidades del público y pautar su planificación de clases y evaluaciones, llevando en cuenta tales especificidades (P6M).*

*Todavía está en fase muy inicial y no percibo la valoración del Proeja dentro de los instintos. En mi entendimiento, todavía hay una marginalización en las políticas institucionales direccionadas al Proeja (P3F).<sup>11</sup>*

En este sentido, por los trechos de los profesores fue posible identificar huecos en lo que respecta a la formación docente para el Proeja, ya sea por la falta de construcción de

<sup>9</sup> A instituição disponibilizou um curso de capacitação em Proeja, mas, do jeito que foi conduzido, não envolveu de maneira satisfatória todos os docentes (P2F).

Acredito que tem sido feito muito pouco, e os gestores não estão preocupados em fornecer complementação à formação dos professores. Estão preocupados apenas se as aulas estão sendo dadas ou não (P6M).

Ainda não está evidente uma mobilização efetiva para a formação docente, pois ainda não há uma política estabelecida na instituição em que atuo (P3F).

<sup>10</sup> En 2018/01, la Institución implementó, a través de una iniciativa entre el Ministerio de Educación y la Universidad Abierta de Brasil (UAB), un sistema en red, el Curso de Formación Pedagógica para Graduados sin Licencia, con el objetivo de la formación de profesionales para desempeño en educación profesional y tecnológica en Educación Básica y Educación Superior Tecnológica.

<sup>11</sup> Acho que os cursos de licenciatura deveriam incluir nas práticas pedagógicas atividades que ajudem a entender o que são os cursos EJA e Proeja para que os professores possam chegar à sala de aula preparados para compreender as especificidades do público e pautar seu planejamento de aulas e avaliações, levando em conta tais especificidades (P6M).

Ainda está em fase muito inicial e não percebo a valorização do Proeja dentro dos institutos. No meu entendimento, ainda há uma marginalização nas políticas institucionais voltadas para o Proeja (P3F).

espacios en cursos o en las instituciones de enseñanza en las que los profesores actúan, como la falta de comprensión sobre el programa y su operacionalización, además de las dificultades en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos del Proeja. Hay, por lo tanto, la necesidad de adecuación curricular de los cursos de profesorado con el fin de atender a una realidad escolar que atraviesa la inserción de jóvenes en la modalidad EJA y Proeja, pues, en la breve historia de la educación de jóvenes y adultos analizada, evidenciamos aspectos de omisión, ausencia y falta de participación directa del gobierno en la consolidación de una educación para estos sujetos sociales.

Constatamos, por lo tanto, que la política de formación docente direccionada al Proeja ha sido desarrollada de modo particular en la institución. Los datos señalan valorar acciones pedagógicas orientadas hacia un aprendizaje comunicativo (HABERMAS, 2012) para llegar a acuerdos más adecuados frente a la realidad del Proeja, principalmente en el campo de la socialización y espacios de vivencias. En este prisma, la formación del profesorado podría ser construida en una dimensión colectiva, por medio de acuerdos, rompiendo, así, con el individualismo y la relación monológica presentes en la mayoría de las propuestas de formación, esencialmente en lo que respecta a las estructuras institucionales, formativas y curriculares.

## Conclusiones

Al retomar la cuestión orientadora del estudio, que objetivó comprender las posibilidades y los desafíos en la implementación de la política de formación docente para el Proeja, quedó evidenciado que la falta de una formación pedagógica específica de los profesores actuantes en el programa impacta directamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sea como elemento de emancipación, ya sea como mecanismo de evasión escolar. Percibimos que no hay un entendimiento adecuado de los participantes con relación a la formación pedagógica del profesor para lidiar con las especificidades del público de la EJA. Notamos, también, un alejamiento de los profesionales docentes para actuar en esta modalidad de enseñanza en el contexto de la educación profesional y tecnológica.

En este sentido, aunque la política del Proeja establezca directrices para la formación de los profesionales que actúan en el programa, constatamos cierta ausencia de compromiso de la Institución en su promoción, hecho último que reafirma la necesidad de articulación entre los insertados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además del involucramiento de movimientos sociales y sociedad civil, fortaleciendo la EJA como política pública

educacional. No existem, así, acciones suficientes para la participación de los docentes en las tomas de decisión con el fin de atender a las necesidades pedagógicas de profesores y estudiantes.

Los datos remiten a la necesidad de comprender la formación docente como acción permanente y contextual, que involucre la participación de los profesores, no como simples espectadores y reproductores de políticas, sino como protagonistas de la acción formativa. Comprendemos que las políticas pensadas y organizadas colectivamente por los sujetos involucrados pueden potencializar la meta del programa, posibilitando la construcción de espacios formativos más adecuados a la realidad de los sujetos.

## REFERENCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jun. 2015. (Impresso).

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jul. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. **Documento base do Proeja**. Brasília: MEC, 2007.

BRITO, R. G.; PALAFOX, G. H. M. Entre o prescrito e o vivido: o proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus de Formosa (2010-2015).

**Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 162-181, set./dez. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3933>. Acesso em: 20 maio 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.3933>.

CASTRO, E. **Currículo integrado do proeja: concepção e implementação no IFMA**. Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes 2017. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2112>. Acesso em: fev 2020.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. Educação Básica e Educação Profissional: descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.). **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livros, 2012.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

FERREIRA, E. B. Do Proeja à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.). **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livros, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: jan 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GUEDES, I. A. C; SANCHEZ. L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus

Macapá: um estudo de caso. **Holos**, v. 7, n. 33, p. 238-252, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093>. Acesso em: fev 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.6093>

HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA FILHO, D. L. L. O Proeja em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 109-127, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11023>. Acesso em: fev 2020.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. *In*: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais[...]** Caxambu: Anped, 2000.

MACHADO, M. M. Proeja: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA e a formação técnica integrada ao Ensino Médio**: Boletim Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 2006.

MORAIS, A. C. **Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja**. Orientadora: Maria Margarida Machado. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5159>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008a. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: fev 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863>

MOURA, D. H. O Proeja e a formação de professores: desafios e avanços. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 3., 2008, Fortaleza. **Anais[...]** Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2008b.

MOURA, D. H. O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA e a formação técnica integrada ao Ensino Médio**: Boletim Salto para o Futuro. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do Proeja como estratégia de formação de trabalhadores. *In*: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.). **EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livros, 2012.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, I. **Especialização Proeja no IF-SC**. Limites e possibilidades na formação de educadores. IFSC, Florianópolis, 2012.

SANTOS, T. A. **De bacharel a professor**: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional. Orientadora: Helena Farias de Barros. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdt.d.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/967>. Acesso em: jan. 2020.

SILVA, J. E. M. da. **Estudo de caso avaliativo do currículo integrado do curso de refrigeração e climatização do PROEJA do IFCE**. Orientadora: Meirecele Calíope Leitinho. 2013. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6062>. Acesso em: 27 fev 2020.

### Cómo referenciar este artículo

SOARES, Sebastião Silva; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Política de formación de profesores en el contexto del ‘proeja’: realidad y perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 406-421, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12907>

**Remitido el:** 10/03/2019

**Revisões requeridas:** 10/09/2019

**Aprobado el:** 16/11/2019

**Publicado el:** 20/02/2020