



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUELEM SUELEM PINHEIRO DA SILVA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O
PROEJA: uma análise no IFAP — Campus Macapá**

MACAPÁ/AP
2023

QUELEM SUELEM PINHEIRO DA SILVA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O
PROEJA: uma análise no IFAP — Campus Macapá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Silva de Morais Novais

MACAPÁ/AP
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

S586 Silva, Quelem Suelem Pinheiro da.
A política de formação continuada de professores para o PROEJA: uma análise no IFAP -
Campus Macapá / Quelem Suelem Pinheiro da Silva. - Macapá, 2023.
1 recurso eletrônico. 174 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Macapá, 2023.

Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. formação continuada de professores. 2. percepções docentes. 3. PROEJA. I. Novais,
Valéria Silva de Moraes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

QUELEM SUELEM PINHEIRO DA SILVA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O
PROEJA: uma análise no IFAP — Campus Macapá**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Silva de Moraes Novais

Data da defesa:
29/03/2023

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Valéria Silva de Moraes Novais
Presidente (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição dos Santos Costa
Titular Externa (PPGED/UFPA)

MACAPÁ
2023

A minha mãe, Maria do Carmo Pinheiro da Silva, irmão Herbert dos Santos Silva, meus tios e tias e ao meu marido, Fran Klebson dos Santos Silva, que foram alunos da EJA. Bem como, a minha avó, Joana Cardoso da Silva (*in memória*), pois não foi alfabetizada, mas com muito orgulho aprendeu a escrever a primeira letra do nome dela e colocava nas próprias louças como forma de identificação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, pai e Senhor. Ele sabe o quanto foi difícil, desde passar no Processo Seletivo do PPGED/UNIFAP até o final deste trabalho, pois fazer mestrado não é fácil, ademais, cursá-lo no período de uma pandemia foi desafiador. Diante disso, gratidão porque Ele sempre esteve comigo me ajudando, guiando e iluminando.

Agradeço a minha querida orientadora (mãe de orientação), Prof^ª. Dr^ª. Valéria de Moraes Novais por estar comigo durante a caminhada do mestrado. Aprendi e cresci muito durante a nossa caminhada.

Agradeço ao Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães por me acompanhar em todos os seminários de dissertação, bem como, ter disponibilidade para participar na banca de qualificação e defesa. Aproveito para agradecer aos demais professores dos outros componentes curriculares, pois na escrita deste trabalho existem contribuições de cada um.

Agradeço a Prof^ª. Dr^ª. Arlete por participar da qualificação. E a Prof^ª. Dr^ª. Concita por aceitar contribuir como membro da banca de defesa.

Agradeço aos colegas do PPGED/UNIFAP turma 2020, que apesar da distância por conta da pandemia da Covid-19 criamos laços de amizade e força para seguir.

Quero deixar o meu agradecimento especial a Rosiani Salviano Barros, a qual foi companheira fundamental no início da minha caminhada no mestrado.

Agradeço ao meu marido, Klebson Silva, por compreender, estar comigo no processo e sempre me apoiar.

E por fim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente. Assim, deixo registrada a minha gratidão.

RESUMO

A educação de jovens e adultos, no Brasil, acontece de forma tardia. Além disso, observa-se que a formação dos professores que nela atuam não tem a devida atenção, tendo em vista que os sujeitos dessa modalidade possuem especificidades, o que evidencia a necessidade da formação específica de professores para tal público. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a política de formação continuada de professores para o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no IFAP – Campus Macapá. Tal objetivo surge a partir da questão-problema: como se configura a política de formação continuada de professores para o PROEJA no IFAP - Campus Macapá? Os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa se embasam no método dialético, com abordagem quali-quantitativa, a partir de pesquisa de campo, tendo como *locus* o IFAP – Campus Macapá. A obtenção dos dados foi por meio de questionário *on-line* e entrevista semiestruturada, abrangendo, como sujeitos de pesquisa, docentes e coordenador do PROEJA em Segurança no Trabalho, tendo em vista que era o único curso ofertado por esse Campus no período da pesquisa. Utilizamos a técnica da análise de conteúdo para sistematização e análise dos dados. Os resultados da pesquisa evidenciam que os docentes que atuam no IFAP - Campus Macapá necessitam de formação continuada, dada as fragilidades de sua formação inicial e insuficiente formação continuada para lidar com as especificidades da EJA e do PROEJA. Essa constatação se aplica tanto aos docentes da base comum quanto aos da formação profissional. Ademais, foi identificada a carência da formação continuada de professores para o PROEJA no âmbito do IFAP, pois muitos docentes avaliaram as ações do IFAP sobre tal temática como insuficientes, o que demonstra a fragilidade da política institucional em promover a formação continuada de seus docentes, que predominantemente estão há cinco anos ou mais na Instituição.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores; IFAP — Campus Macapá; percepções docentes; perfil formativo; PROEJA.

ABSTRACT

The education of young people and adults in Brazil happens late. Additionally, it has been noted that the training of teachers who work with it does not receive the proper attention, despite the fact that the subjects covered by this modality have unique characteristics. This underlines the necessity of providing teachers with specialised training for this audience. For PROEJA (National Programme for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education) at IFAP (Federal Institute of Amapá) - Campus Macapá, this work analyses the policy for continuing teacher education. How is the policy of continuing teacher education for PROEJA at IFAP - Campus Macapá configured? This is the question-problem that gives rise to this purpose. The IFAP - Campus Macapá serves as the research's *locus*, and its theoretical and methodological basis is founded on the dialectical method with a quali-quantitative approach. Since PROEJA in Occupational Safety was the only course this Campus provided throughout the research period, information was gathered through an online questionnaire and semi-structured interviews with professors and coordinators of the programme. For systematisation and data analysis, we employed the method of content analysis. Given the weaknesses of their initial training and the lack of sufficient ongoing training to deal with the unique aspects of EJA and PROEJA, the research findings demonstrate that the educators who worked at IFAP - Campus Macapá needed additional training. Both teachers of basic education and those in professional training should take note of this observation. Additionally, it was discovered that there was no ongoing teacher preparation for PROEJA within the responsibility of IFAP. This is due to the fact that many teachers felt that IFAP's efforts in this area were insufficient, which illustrates the fragile state of institutional policy in encouraging the ongoing training of its teachers, the majority of whom have worked there for five years or longer.

KEYWORDS: teachers continuing education; IFAP - Campus Macapá; teaching perceptions; formative profile; PROEJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição geográfica da produção científica no Catálogo de teses e dissertações da Capes e na BDTD (2007 – 2021) voltadas para a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA.....	27
Figura 2 - Unidades do IFAP nos municípios.....	74
Figura 3 - Estado brasileiro de origem (naturalidade)	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de professores com escolaridade e formação acadêmica que atuam na EJA vinculada com a educação profissional em 2021.....	69
Tabela 2 - Titulação e regime de trabalho dos professores do IFAP (2021)	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre o Decreto nº 5.478/2005 e o Decreto nº 5.840/2006.....	54
Quadro 2 - Quantitativo de vagas de servidores, cargos de direção e funções gratificadas para a ETFAP - 2007.....	71
Quadro 3 - Cursos técnicos integrados por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.....	75
Quadro 4 - Cursos subsequentes por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.....	77
Quadro 5 - Cursos superiores por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.....	80
Quadro 6 - Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021	82
Quadro 7 - Cursos do PROEJA por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.....	84
Quadro 8 - Comparação do Decreto nº 5.840/2006 com o que constam nos PPCs do PROEJA/IFAP -Campus Macapá.....	88
Quadro 9 - PROEJA do IFAP em 2021	90
Quadro 10 - Cursos em andamento do PROEJA ofertados pelo IFAP - 2022.....	91
Quadro 11 - Dificuldades na prática pedagógica no PROEJA.....	115
Quadro 12 - Formação inicial dos professores	119
Quadro 13 - Motivos dos docentes não terem realizado formação continuada sobre o PROEJA	125
Quadro 14 - Perfil dos professores entrevistados	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produções científicas disponibilizadas no Catálogo de teses e dissertações da Capes e na BDTD (2007 – 2021) voltadas para a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA.....	28
Gráfico 2 - Principais categorias identificadas nas produções científicas (2007 – 2021)	28
Gráfico 3 - Quantidade de cursos da EJA (Ensino Fundamental) EaD e semipresencial no período de 2016 a 2018.....	46
Gráfico 4 - Quantidade de cursos da EJA (Ensino Médio) EaD e semipresencial no período de 2016 a 2018.....	46
Gráfico 5 - População de 5 a 17 anos que não frequentam escola - Brasil - 2021	50
Gráfico 6 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos, segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 202.....	50
Gráfico 7 - Número de matrículas na educação profissional - EJA (Ensino Médio) - Brasil - 2017-2021.....	51
Gráfico 8 - Professores que atuam na EJA vinculada com a educação profissional em 2021.....	68
Gráfico 9 - Nível de escolaridade e formação acadêmica dos professores que atuam na EJA vinculada com a educação profissional em 2021.....	69
Gráfico 10 - Faixa etária dos docentes	105
Gráfico 11 - Tempo de atuação docente	107
Gráfico 12 - Tempo de atuação na EPT, IFAP e Campus Macapá.....	108
Gráfico 13 - Modalidade/nível de ensino que os docentes atuam	109
Gráfico 14 - Experiência na EJA antes de atuar no PROEJA	110
Gráfico 15 - Tempo que atuou/atua no PROEJA	112
Gráfico 16 - Núcleos das disciplinas que os professores atuam no PROEJA	113
Gráfico 17 - Motivos dos professores atuarem no PROEJA	114
Gráfico 18 - Como os docentes consideram a própria formação para atuar no PROEJA	118
Gráfico 19 - Docentes que cursaram disciplina sobre a EJA na formação inicial.....	120
Gráfico 20 - Nível de formação acadêmica	121

Gráfico 21 - Docentes que já realizaram formação continuada sobre o PROEJA.....	122
Gráfico 22 - Tempo que realizou a última formação continuada sobre o PROEJA	122
Gráfico 23 - Instituição que o docente realizou a formação continuada voltada para o PROEJA	123
Gráfico 24 - Avaliação dos docentes em relação à formação continuada para atuar no PROEJA	124
Gráfico 25 - Formação continuada com componente curricular relacionado com o PROEJA	126
Gráfico 26 - Instituição que ofertou a formação continuada	127
Gráfico 27 - Avaliação dos discentes em relação às ações do IFAP referente à formação continuada de professores para atuar no PROEJA.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abed	Associação brasileira de educação a distância
Art.	Artigo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a distância
EBTT	Ensino básico, técnico e tecnológico
EJA	Educação de jovens e adultos
EPT	Educação profissional e tecnológica
Etfap	Escola Técnica Federal do Amapá
Ifap	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano nacional de educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEXT	Pró-reitoria de extensão
PROPESQ	Pró-reitoria de pesquisa
Seed	Secretaria de Educação do Estado do Amapá
Semed	Secretaria Municipal de Educação de Macapá
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA EJA VIA PROEJA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA E DOCENTE	38
2.1	As ações do Estado e as especificidades da educação de jovens e adultos vinculada à formação profissional	39
2.2	O Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)	49
2.3	A política de formação continuada de professores para o PROEJA	56
3	O PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ	70
3.1	Breve histórico e a atuação do IFAP	71
3.2	Articulações do PROEJA do IFAP com os documentos norteadores	85
3.3	A política de formação continuada de professores do PROEJA/IFAP	92
4	PERFIS FORMATIVOS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROEJA	103
4.1	Perfis formativos dos docentes do IFAP do Campus Macapá	104
4.1.1	Aspectos pessoais e profissionais dos docentes	105
4.1.2	Atuação dos professores no PROEJA	110
4.1.3	Formação dos professores	118
4.2	Percepções dos docentes do PROEJA sobre a formação continuada de professores para o Programa	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES	167
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	172
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DO PROEJA	176
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADOR DO PROEJA	177

1 INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA), no Brasil, é marcada pela omissão do Estado na oferta de políticas educacionais que atendam as necessidades e especificidades do público dessa modalidade. Por décadas as ações realizadas foram assistencialistas, compensatórias, descontínuas e fragmentadas. Apenas em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, que a EJA se tornou uma modalidade de ensino.

Desde os anos 2000, dado os fracassos em erradicar o analfabetismo, reduzir a histórica evasão escolar, entre outras problemáticas recorrentes, as políticas educacionais para a EJA têm sido impactadas pela tendência de junção/sobreposição de modalidades de ensino, a exemplo: EJA e educação à distância e, principalmente, EJA e educação profissional. Recentemente, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021¹ flexibilizou mais a sua oferta, combinando formas presenciais e à distância - EJA combinada, e articulando com empresas (EJA direcionada).

A EJA e a educação profissional são modalidades de ensino que possuem características, especificidades e contextos históricos particulares que demarcam um dos principais enfoques das ações do Estado, e que não estão dissociadas do cenário internacional, já que há objetivos claros da agenda internacional vigente de estímulo a essa junção. O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), portanto, é um programa federal que exemplifica bem o esforço das políticas públicas educacionais em materializar uma concepção de educação integrada.

Sobre a educação profissional, é importante destacar que historicamente, pode-se observar o que conhecemos dessa modalidade teve indícios em 1809 com a criação do Colégio das Fábricas. Além disso, tem-se ao longo do século XIX a criação de instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios destinadas a crianças pobres, órfãs e abandonadas. Assim, observa-se que a educação profissional brasileira tem em sua origem à concepção assistencialista (RAMOS, 2014).

Posterior a isso, e segundo Ramos (2014), tem-se no início do século XX a oferta da educação profissional visando preparar operários para as atividades de ofício. Por conseguinte, é válido mencionar que em 1909 o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de

¹ Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Aprendizes Artífices voltadas para os pobres e humildes, e em 1910 tem-se a instalação de 19 (dezenove) unidades no Brasil.

Dessa forma, percebem-se as questões iniciais que originaram a educação profissional, envolvendo a oferta dessa educação para a classe popular. Tais ações direcionam a capacitação da mão de obra para o processo de modernização do Brasil, pois conforme Ramos (2014), às décadas de 1930 e 1940 são marcadas por transformações políticas, econômicas e educacionais no processo de desenvolvimento tecnológico e industrial. Sendo a formação do trabalhador elemento fundamental no processo de tal desenvolvimento.

Posto isso, pode-se mencionar sobre a educação integrada brasileira, que envolve a educação profissional. Segundo Ramos (2010), somente, a integração de educação básica com a educação profissional não abrange uma formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores. Os quais são fatores que apresentam a riqueza, a complexidade e o desafio da educação integrada, tendo em vista que para Ramos (2010, p. 67) “à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo”. Além disso, para Ramos (2010, p. 74) “a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura – tendo o trabalho como princípio educativo não é, necessariamente, profissionalizante.” Com isso, para Ramos (2010), uma política voltada para a profissionalização no ensino médio, vinculada com a integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia da educação brasileira com base no projeto de escola unitária².

Diante do exposto, evidenciamos que, no Brasil, existe a integração da educação profissional ao ensino médio e a integração da educação profissional à educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme apresentada na Lei n° 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual faz referência que a EJA deverá ser preferencialmente vinculada com a educação profissional. Tal regulamentação foi incluída pela Lei n° 11.741/2008, lei posterior ao Decreto n° 5.840/2006 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No Decreto n° 5.840/2006, o Art. 1º, Parágrafo 3º consta que os sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas poderão adotar o PROEJA, nele não é citado as instituições federais, pois elas são apresentadas no Art. 2º de forma impositiva, quando

² “A escola unitária é a formulação mais madura de escola em Gramsci. Ela assume o ideal de formação integral do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais [...]” (MARTINS, 2021, p. 12).

menciona: “as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do Proeja até o ano de 2007” (BRASIL, 2006). Tal informação é divergente a que é apresentada no Documento base do Programa (BRASIL, 2007c), pois nele consta que os sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e entidades privadas **poderão** adotar curso no âmbito do PROEJA:

Em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, **poderão adotar cursos**, no âmbito do Proeja, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). (BRASIL, 2007c, p. 57, grifo nosso).

Diante disso, nota-se a divergência de informações do Decreto nº 5.840/2006 e no Documento base do PROEJA, pois o decreto deixa bem claro sobre a obrigatoriedade das instituições federais implantarem o Programa a partir de 2007, ou seja, não foi uma ação optativa como consta no Documento base. Outro aspecto importante dos documentos está relacionado com a formação de professores, pois no Decreto nº 5.840/2006 não possui informação sobre a necessidade da formação continuada de professores.

Em relação à formação continuada, Oliveira (2010, p. 1) cita que “[...] os professores continuam se formando, em geral, na prática docente pela qual eles constroem e reconstróem seus saberes acadêmicos ou novos saberes relativos ao ofício de ensinar.” Além disso, o autor menciona que a formação de professores é regulamentada no Brasil, a qual é definida na LDB - Lei nº 9.394/96.

Após o exposto, ressaltamos a importância da formação de professores, pois Nery e Mororó (2019, p. 6171) mencionam que “a melhoria da qualidade da educação não está centrada apenas no professor, porém, também passa por sua formação”. Segundo essas autoras, o trabalho pedagógico é algo intencional e organizado, sendo importante para a aprendizagem do aluno. Além disso, não basta somente ofertar formação continuada, pois é necessário se preocupar com a promoção de formações que sejam relevantes para a atuação docente, pois alguns professores não participam em razão de não corresponderem à sua realidade. A respeito disso, Silveira, Santiago e Rodrigues (2020, p. 8) mencionam que para...

a formação continuada tenha relevância para a ação docente é a própria configuração dessa formação, que ainda possui resquícios de uma prática pautada em momentos pensados por especialistas e aplicados por especialistas que escolhem uma temática a ser trabalhada nos eventos pedagógicos, nos cursos, nas oficinas. Tendo em vista essa organização dos momentos formativos, os professores tendem a não buscar participação ativa por tais momentos não corresponderem às suas necessidades, por analisarem que tais conceitos não serão aplicados na sua profissão.

Além disso, segundo Silveira, Santiago e Rodrigues (2020, p. 9) na formação continuada é importante que “sejam discutidos problemas concretos vividos pelos docentes, em que haja diálogo e esteja assentada numa organização que seja cooperativa e não somente de escuta”. Com isso, observa-se que no processo de formação mediante o diálogo possibilita ao professor a oportunidade de expor os problemas da prática docente, permitindo a troca de experiências para que ele encontre caminhos como forma de superar as dificuldades. Pois isso, produz reflexões do se tornar educador, dado que segundo Freire (2001, p. 58, grifo nosso), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, **permanentemente**, na prática e na **reflexão da prática**”.

Diante do exposto, pode-se mencionar que os encontros de formação continuada são oportunos para os professores refletirem sobre a prática e discutir sobre os problemas vivenciados em sala de aula. Assim, pode-se mencionar que para Ferreira (2014) a formação continuada completa a formação inicial ou aprofunda algum conhecimento específico, além de proporcionar outras finalidades, conforme apresentado pela autora:

A formação continuada tem o objetivo de complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teórico-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática [...] A formação continuada na contemporaneidade apresenta a concepção que busca caracterizar a formação baseada no professor como sujeito da sua própria práxis. Com isso, um novo formato se estabelece diante da formação continuada de professores que preconiza: a interação entre os pares, a coletividade, a reflexão de sua própria prática, a socialização do conhecimento e a imersão na realidade do dia a dia do professor nos seus diferentes níveis e contextos de ensino (FERREIRA, 2014, p. 52).

Dessa forma, a formação continuada é uma oportunidade do professor dialogar com seus pares e refletir sobre a prática docente. Além disso, possibilita ao professor “preencher as lacunas” da formação inicial, em virtude que as formações iniciais estão sendo ofertadas aligeiramente, simplificada, além de mais superficiais, conforme mencionado por Souza (2013, p. 396):

Outro aspecto que merece atenção em nossa reflexão diz respeito aos currículos vigentes nos cursos de licenciatura. A partir das reformas curriculares fomentadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos 2000, os cursos não estão apenas mais aligeirados, simplificados; eles estão mais superficializados, e ser superficial na formação implica negar o acesso ao conhecimento, ao saber sistematizado, àqueles que precisarão dele para se inserir na vida social e econômica como profissionais autônomos, com condições de emancipação.

Diante disso, observam-se elementos sobre a importância da formação continuada para professores, ainda que no Decreto nº 5.840/2006 não possua informação sobre o assunto, mas

tal necessidade consta no Documento base do PROEJA Ensino Médio (BRASIL, 2007c), mencionando sobre a responsabilidade da instituição proponente na realização de um programa de formação continuada e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e Ministério da Educação (SETEC/MEC) – cabe fomentar ou organizar programas de âmbito geral. Sobre isso, tem-se que além de implementar o PROEJA, as instituições proponentes necessitam realizar ações voltadas para a formação continuada dos professores que nele atuam.

Discutir sobre a formação docente para o PROEJA é fundamental, pois a EJA necessita de uma práxis educativa própria e, além disso, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, não havia professores formados/qualificados para atuar na EJA. Sobre isso, Moura e Henrique (2012, p. 118, grifo nosso) afirmam:

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia, na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional. Na verdade, em nenhum sistema de ensino brasileiro existem profissionais formados para atuar nessa nova oferta, pois, conforme mencionado inicialmente, trata-se de uma inovação educacional, de maneira que ainda não há formação sistemática de docentes para nela trabalhar.

Assim, observam-se as dificuldades da atuação docente nessa proposta de educação integrada, em razão da falta de formação. Cabe enfatizar que as fragilidades na formação docente para atuar na EJA já foram apontadas por vários autores e trata-se de uma problemática histórica, que ganha mais contornos quando acrescentada a educação profissional.

Especificamente, em relação ao início do Programa nos Institutos Federais, Moura (2012) retrata que tudo foi criado com muita pressa e com isso, arriscando negligenciar a construção de projetos políticos pedagógicos bem fundamentados. Além disso, envolveu a negligência da formação de professores que ingressam na rede federal, principalmente nas novas unidades, pois muitos desses docentes, que são mestres e doutores recém-formados, não conhecem o campo da educação por serem bacharéis. Enquanto os docentes licenciados que atuam na educação básica dos institutos federais, muitos desconhecem a educação profissional e os elementos que constituem, e inclusive, formam a perspectiva de integração entre duas modalidades de ensino distintas em suas propostas.

Segundo Abreu Júnior (2015), os docentes que atuam no PROEJA, de modo geral, são licenciados, nos quais muitos já possuem lacunas referentes à educação de jovens e adultos, pois poucos tiveram acesso aos fundamentos da EJA na formação inicial. Tendo como consequência disso, impactos em lidar com os estudantes e com as características específicas

nesta modalidade. Já os profissionais de formações bachareladas, nesse caso, a situação é mais complexa, por atuarem em disciplinas específicas da formação profissional somente com o domínio da área científica, sem a formação pedagógica.

Como forma de minimizar o impacto referente a formação docente para a EJA, é relevante apontar a oferta de curso de especialização para profissionais atuantes no PROEJA na rede federal, municipal e estadual de ensino, com os seguintes objetivos:

Os objetivos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) ao instituir a Especialização Proeja podem ser sintetizados em três grandes linhas: (a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Proeja; (b) contribuir para implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do Proeja; (c) colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2009, s.p.).

De acordo com Moura (2006), a SETEC/MEC, com a finalidade de realizar a formação dos profissionais, desenvolveu Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos do Curso de Especialização visando capacitar profissionais no PROEJA. A iniciativa formou 1.500 profissionais em vários polos do Brasil distribuídos da seguinte forma:

[...] sendo 12 em CEFET (SC, ES, SP, MG, MT, consórcio CEFETRJ – CEFET-Campos/RJ – CEFET-Química/RJ, BA, PE, RN, CE, MA e AM), 2 em universidades federais (UFPB – campus de Bananeiras e UTFPR – antigo CEFET-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um CEFET (CEFET-Pelotas e UFRGS) (MOURA, 2006, p. 86).

Foram 15 polos de especialização em 2006; 21 em 2007 e 33 em 2008 e 2009, com total de 11.433 matrículas contando educadores, gestores e técnicos administrativos: 1.400 em 2006, 3.450 em 2007, 3.794 em 2008 e 2.789 em 2009 (BRASIL, 2011 apud MACHADO, 2011). Mas conforme apresentado por Moura e Henrique (2012) a oferta dos cursos de especialização no PROEJA foi interrompida em alguns polos, em razão da falta de financiamento de novas turmas pelo MEC.

Como já mencionado, no PROEJA dos Institutos Federais atuam professores licenciados e bacharéis, os quais precisam de formação para atuar no Programa. Tendo em vista que na modalidade da EJA pretende-se a realização da formação humana com acesso ao conhecimento científico e tecnológico na busca de melhores condições de vida, conforme destacado no Decreto nº 5.840/2006:

Nesse sentido, **o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato**, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos

produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, **compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele** (BRASIL, 2006, s.p. grifo nosso).

Apesar do decreto evidenciar a aproximação com a formação humana, contraditoriamente não há uma política contínua voltada para a formação de educadoras e educadores que mediam essa concepção formativa. A importância do saber atuar na educação de adultos na forma integrada faz-se indispensável para que os educadores não pensem, somente, em realizar os procedimentos didáticos e o ensino de conteúdo, mas trabalhar envolvendo o cotidiano do meio popular, relacionando com a vida e de forma crítica, conforme perspectiva apresentada por Freire:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores no que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares (FREIRE, 2011, p. 21).

A EJA como política pública não envolve exclusivamente a educação formal, mas é necessário relacionar a sociedade em todas as iniciativas, pois a sociedade e as cidades também educam. Não se deve restringir aos conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores (PAIVA, 2006). Além de ensinar conteúdos intelectuais, tem-se também a necessidade de educar para o futuro, conforme abordado por Saviani (2010, p. 63):

Educar para o futuro pressupõe, entender a história como desenvolvimento; compreender a ação dos homens como ao mesmo tempo individual e social, com caráter de classe (envolvendo a construção material e espiritual do mundo em constante transformação e a ação revolucionária dos oprimidos e explorados) e reconhecer o caráter objetivo-subjetivo, revolucionário, das transformações sociais.

Ainda seguindo o mesmo autor, a educação para o futuro envolve a formação do homem contemporâneo e não se identifica com a educação para a contemporaneidade de forma pragmática e utilitarista que se volta exclusivamente para as questões imediatas. Isso remete que a escola deve exercer a função além da transmissão de conhecimento científico, pois precisa formar o educando para que tenha a capacidade de buscar informações segundo as necessidades individuais e sociais.

Mészáros (2008) menciona que a nossa tarefa educacional é de transformação social, ampla e emancipadora. Para que isso aconteça, é necessário que os educadores também sejam educados de forma que a transformação social emancipadora seja mantida de pé. Ainda para esse autor, o verdadeiro significado da educação é fazer com que os indivíduos possam viver à

altura dos desafios sociais, com isto, sabe-se que ao longo da história a educação popular foi esquecida, pois para ser operário não necessitava de muito conhecimento. Quando a educação começa a ser ofertada para a classe subalterna não é para atender às necessidades da classe, mas atender as demandas do capital.

Com isso, observamos que o capital é a favor da escola, da educação para a classe popular, mas a grande questão é a forma que essa educação é ofertada e os interesses inerentes a ela. Dessa forma, observamos os interesses do capitalismo com a educação, pois para ele a educação possui custo e retorno que se assemelha a uma mercadoria. A respeito disso, Laval (2018, p. 34, grifo do autor) menciona:

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria.

Como nesse sistema existem interesses para o seu fortalecimento, têm-se vários meios de interferências na educação. Dentre eles, pode-se citar a formação dos professores, pois conforme apresentado por Laval (2018, p. 41, grifo nosso) ‘a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a **formação de professores** são reformas “focadas na produtividade” (productivitycentred).’ Com isso, observamos as interferências de várias formas para o fortalecimento dos interesses mercadológicos no âmbito educacional.

Simões (2010) corrobora ao mencionar que o capitalismo “não recusa o direito à escola, mas recusa-se a mudar a função social dela” (SIMÕES, 2010, p. 109). Além disso, faz referência sobre a hegemonia e contra-hegemonia, onde assim como a escola reproduz, ela também sofre resistências das lutas dos jovens da classe trabalhadora. Com isso, o sistema educativo é um meio de conflito de interesses de classes, pois não é exclusivamente instrumento da classe dominante. Consequentemente, a escola tem as seguintes formas:

[...] a escola é parte do aparelho do Estado, contribuindo para a reprodução da estrutura de classes por meio da distribuição de jovens pelas variadas funções da força de trabalho com base em suas qualificações educacionais e a reprodução das relações por meio da transmissão ideológica dos valores dominantes. Por outro, a escola é utilizada como estratégia das pessoas em superar as suas condições socioeconômicas mais precárias de vida, como também a aquisição do conhecimento e busca de formação (SIMÕES, 2010, p. 110).

Sobre isso, observamos o dualismo de interesses no âmbito escolar e a que direcionamento ela pode ser utilizada, para atender os interesses de dominação e, ao mesmo tempo, como forma de superação das situações precárias da vida, ou seja, formar para os interesses mercadológicos e lutar pela formação humana e emancipadora.

Após o exposto, apresentamos alguns elementos específicos do IFAP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá), *lócus* da pesquisa, o qual é uma instituição proponente que deve ofertar o PROEJA. O IFAP iniciou a oferta de tal Programa em 2012 nos Campi Macapá e Laranjal do Jari, com os Cursos Técnico em Alimentos em Macapá e o Técnico em Comércio em Laranjal do Jari. Nos Campi Santana e Porto Grande a oferta do PROEJA começou em 2016, com os Cursos Técnico em Logística em Santana e o Técnico em Agronegócio em Porto Grande. Tais ofertas aconteceram para atender o que consta no Decreto nº 5.840/2016. Além dessa modalidade, o IFAP oferta cursos de nível técnico integrado, subsequente, superior, pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* e cursos FIC (formação inicial e continuada).

Para subsidiar esta pesquisa foi realizado o levantamento da produção de teses e dissertações disponibilizadas no Catálogo da Capes sobre o PROEJA do Instituto Federal do Amapá³, onde foi possível recuperar com o descritor PROEJA AND IFAP 6 (seis) produções científicas, as quais são dissertações. Sendo 4 (quatro) produções de mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ) de autoras que são servidoras do IFAP (JARDIM, 2016; SOUZA, 2019; SILVA, 2019) e da autora Andrade (2014) que foi servidora do IFAP. Enquanto as 2 (duas) outras produções (BRITO, 2019; RIBEIRO, 2020) são dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) da Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

O trabalho de Andrade (2014) foi a primeira dissertação produzida sobre o PROEJA do IFAP. A autora discutiu sobre a experimentação de um recurso didático no ensino de Química na EJA. Tal produção teve o PROEJA do Campus Macapá como *lócus* de investigação. Com isso, tem-se que a primeira produção científica (dissertação) sobre o PROEJA do IFAP aconteceu 2 (dois) anos após o início do programa na instituição.

A produção científica de Jardim (2016) foi a segunda dissertação. Abordou sobre as percepções de docentes e discentes acerca da valorização dos saberes prévios dos alunos do PROEJA nas práticas docentes. Tal produção teve o Campus Macapá como *lócus* da investigação. Nesse trabalho, foi possível encontrar alguns elementos sobre o perfil formativo do docente do PROEJA desta instituição, mas não foi o foco do trabalho, pois a autora fez uma breve discussão em uma subseção secundária (6.1 O Perfil dos docentes e as práticas pedagógicas do professor do PROEJA do IFAP), apresentou elementos sobre o sexo dos docentes, idade, tempo de atuação no PROEJA, se possuem formação em programas de

³ Além da revisão da literatura específica do PROEJA/IFAP foi realizada outra sobre o PROEJA em âmbito nacional, a qual consta na justificativa.

capacitação para o PROEJA e a formação acadêmica de 14 (quatorze) professores do IFAP - Campus Macapá. Sendo 5 (cinco) da formação técnica e 9 (nove) da base nacional comum. Conforme a pesquisa, 12 (doze) dos professores investigados não fizeram curso de capacitação e 2 (dois) participaram de curso sobre a EJA em outra instituição de ensino.

Além disso, a dissertação apresentou a importância da formação continuada para os professores. Jardim (2016) abordou esses elementos para evidenciar as práticas pedagógicas do professor do PROEJA/IFAP, pois a pesquisa teve como proposta investigar a percepção dos professores e discentes sobre a valorização dos saberes prévios dos estudantes do PROEJA nas práticas docentes do Curso de Alimentos do IFAP - Campus Macapá.

Considerando o exposto, seguem alguns elementos que diferenciam o trabalho de Jardim (2016) com as discussões desta dissertação: nosso foco foram as perspectivas sobre a formação continuada de professores do PROEJA do IFAP - Campus Macapá. Além de professores, entrevistamos o coordenador do Programa para verificar elementos relacionados com a oferta de formação continuada para os professores, em virtude que o professor dos Institutos Federais atuam no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), ou seja, podem atuar em todos os cursos ofertados pelo IFAP, dentre eles, o PROEJA.

Na produção de Souza (2019), a autora apresentou narrativas dos alunos do PROEJA do IFAP – Campus Santana sobre os sentidos que possuem acerca do currículo. Já a produção de Silva (2019) discutiu sobre a prática da escrita e reescrita dos alunos do PROEJA do IFAP – Campus Laranjal do Jari, relacionada ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades na produção textual.

Em relação as 2 (duas) produções realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), teve uma produção da autora Brito (2019) que discutiu sobre os perfis e as expectativas dos discentes do PROEJA do IFAP dos Campi Laranjal do Jari, Porto Grande e Santana. E por fim, Ribeiro (2020) abordou a concepção de ser humano no contexto do PROEJA do IFAP – Campus Santana, tendo em vista o trabalho enquanto princípio educativo.

Após esse levantamento, observou-se que não tinham produções que investigassem a formação dos professores do PROEJA do Instituto Federal do Amapá. Apesar da existência de uma produção acadêmica voltada para o PROEJA dessa instituição, a política de formação continuada de professores do Programa não era objeto de investigação nas produções amapaenses.

Cabe destacar que historicamente o debate sobre a formação de professores que atuam na EJA é suscitado nos referenciais teóricos, e há muitas décadas é bandeira de luta dos

movimentos sociais que atuam em prol da educação de pessoas jovens e adultas. Nesse aspecto, Ventura e Bomfim (2015, p. 214) mencionam:

embora as conquistas no plano formal sejam fundamentais, resultado da luta da sociedade brasileira, vários estudos têm destacado o silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA, em que pese a complexidade dessa modalidade.

Em relação a isso, observa-se que em instituições de formação de professores a oferta de disciplinas que discutem sobre esta modalidade, ainda, é apresentada como optativa. Tendo como consequência uma lacuna na formação, tal situação, é mencionada por Santos (2014) quando apresenta o que acontece no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourado:

Em relação à oferta de disciplinas relacionadas com a formação do educador de jovens e adultos na Universidade Federal da Grande Dourado (UFGE), verifica-se que os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia, por exemplo, têm como opção, e não por obrigação, cumprir, dentre as 324 horas de carga horária em eletivas, a disciplina de Fundamentos e Metodologia de Educação de Jovens e Adultos, com carga horária total de 72 horas. Isso significa que nem todos os pedagogos formados por essa instituição tiveram ou terão a possibilidade de frequentar as aulas ou cursos que tratam desta questão (SANTOS, 2014, p. 37-38).

Tal realidade acontece em outros cursos de licenciatura de outras instituições de ensino superior do Brasil, pois Ventura e Bomfim (2015) mencionam que vários estudos apresentam a ausência da EJA nos cursos de licenciatura, com isso, as autoras apontam a fragilidade na formação inicial de professores dessa modalidade. Diante dessa fragilidade na formação inicial, tem-se a indispensabilidade de uma formação continuada de professores da EJA como uma forma de minimizar tal defasagem. Nesse sentido, Ferreira [2009?] evidencia:

No entanto, é sabido que a formação inicial, ou seja, a formação acadêmica de graduação do professor para atender a especificidade da EJA é ainda incipiente. Para minimizar essa defasagem, a formação continuada ao longo da carreira profissional pode contribuir para os docentes dessa modalidade de ensino, na troca de experiências com seus pares, uma ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado a enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes (FERREIRA, [2009?], p. 8).

Assim, observa-se a necessidade de discussões sobre a formação continuada de professores da EJA, pois ela é considerada uma forma de minimizar as lacunas da formação inicial de professores dessa modalidade. Bem como, a importância de proporcionar a atualização e aprofundamento teórico acerca dos debates e discussões recentes da temática, entre outras características que assume.

No que tange, especificamente, a formação continuada de professores do PROEJA, já é possível inferir que há uma frágil e/ou limitada política de formação continuada, seja em âmbito do Estado, quanto do IFAP, pois pouco é ofertado capacitações sobre o Programa.

Em relação ao IFAP, existem os Campi Macapá, Laranjal do Jari, Santana, Porto Grande, além do Campus Avançado do Oiapoque e o Centro de Referência EaD de Pedra Branca. Porém, esta pesquisa teve como *locus* o Campus Macapá, dentre as justificativas podemos citar: o fato de ser um dos primeiros Campi do IFAP a ofertar o PROEJA.

O Campus Macapá, começou a oferta do PROEJA no ano de 2012⁴, com o objetivo de cumprir o Decreto nº 5.840/2006 (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) e a Lei 11.892/2008 (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências), ambas mencionam sobre a oferta de vagas para o PROEJA.

O Técnico de Nível Médio em Alimentos, na forma integrada, foi o primeiro curso dessa modalidade no Campus Macapá. Porém, em 2022 (ano da pesquisa), tinha somente, o Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho, na forma integrada – PROEJA – Modalidade Semi-presencial, que faz parte do eixo tecnológico de segurança. Tal curso é de 6 semestre, tem carga horária total de 2.697h, distribuídas na seguinte forma: 1.967h (presencial), 500h (EaD) e 230h (prática profissional, que envolve 180h de estágio e/ou Projeto e 50h de atividade complementar). Tal curso tem o seguinte objetivo:

Formar profissionais de nível médio com habilitação Técnica em Segurança do Trabalho com competências para atuar nos diversos segmentos do mercado, instituições públicas e privadas e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e do meio ambiente (IFAP, 2019, p. 7-8).

O egresso desse curso pode atuar em vários segmentos da indústria, fábricas, construção civil, mineradoras e dentre outros. Pois se tem a Portaria nº 3214/1978, que consta a obrigatoriedade do Técnico em segurança do Trabalho nas empresas, atuando em “ações preventivistas nos processos produtivos com auxílio de métodos e técnicas de identificação, avaliação e medidas de controle de riscos ambientais, de acordo com as Legislações Brasileira [...]” (IFAP, 2019, p. 10).

Conforme consta no Plano de Curso Técnico em Segurança no Trabalho (IFAP, 2019), há disciplinas do núcleo de formação profissional e da base nacional comum⁵, o que implica na atuação de professores com formação em licenciatura, bacharelado e tecnólogo. Diante do exposto, e partindo do que já foi mencionado sobre o processo rápido de criação dos Institutos Federais e que a partir de 2007 essas instituições proponentes deveriam iniciar a oferta do

⁴ Também no ano de 2012 o IFAP - Campus Laranjal do Jari inicia a oferta do Programa.

⁵ Conforme consta no PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do PROEJA/IFAP - Macapá em Segurança no Trabalho

PROEJA e sendo delas a corresponsabilidade pela formação continuada, tem-se a seguinte questão-problema: **como se configura a política de formação continuada de professores para o PROEJA no IFAP - Campus Macapá?**

Com isso, têm-se as seguintes questões norteadoras: como se deu o processo de implementação do PROEJA no Brasil e no IFAP? Como vem se constituindo a formação continuada dos docentes do PROEJA no IFAP – Campus Macapá? Quais os perfis formativos dos docentes que atuam nessa Instituição? Quais as percepções dos docentes do PROEJA sobre a política institucional de formação continuada realizada no âmbito do IFAP?

1.1 Objetivos

Tem-se como objetivo geral: analisar a política de formação continuada de professores do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do IFAP – Campus Macapá.

Além dos seguintes objetivos específicos:

- Compreender o cenário político-educacional de criação do PROEJA e suas implicações para a necessidade de uma política de formação continuada dos docentes que nele atuam;
- Analisar a implementação e funcionamento do PROEJA no Instituto Federal do Amapá e os seus desdobramentos e implicações para a política de formação continuada de professores;
- Identificar o perfil formativo dos docentes que atuam no IFAP – Campus Macapá; e
- Analisar as percepções dos docentes sobre a política de formação continuada de professores para o PROEJA.

1.2 Justificativa

O interesse em desenvolver pesquisa voltada para o PROEJA surgiu no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, realizado no IFAP - Campus Macapá no período de 21/01/2017 a 27/07/20018, o qual dentre os componentes curriculares estudou-se a “Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica”. A especialização foi ofertada para servidores dos *campi* do IFAP, sendo que o maior quantitativo de participantes eram docentes da área técnica, ou seja, bacharelados e tecnólogos, mas além desses servidores tinham alguns docentes licenciados e alguns técnico-administrativos.

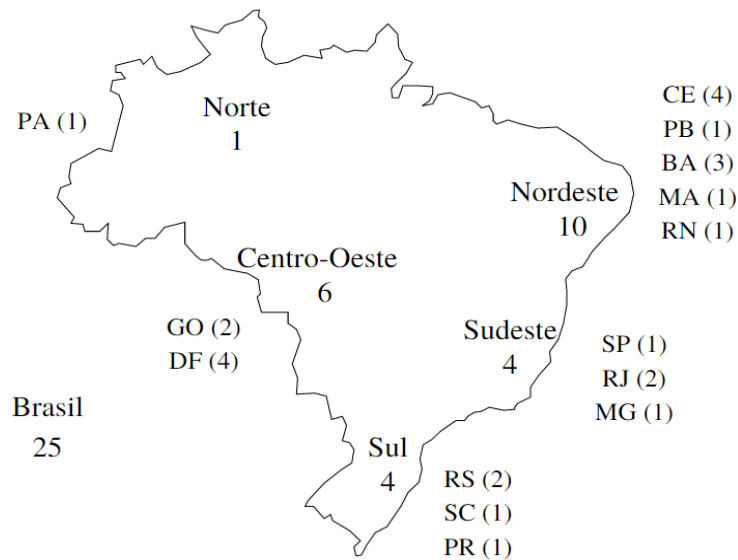
A partir do estudo sobre a EJA na educação profissional e tecnológica (EPT), foi possível compreender algumas especificidades dessa modalidade e observar a necessidade de realizar uma abordagem pedagógica diferenciada na sala de aula, pois diferente do que acontece com muitos alunos que realizam a educação básica na idade própria e estão sob a tutela do responsável, o aluno da EJA precisa trabalhar para sustentar a família, sente dificuldade de compreender alguns conteúdos e tantas outras variáveis que exigem que a atuação docente seja diferenciada.

Enquanto técnico-administrativa no IFAP – Campus Santana, me possibilitou observar algumas situações relacionadas ao ensino, e dentre elas foram presenciar alguns docentes mencionando sobre os desafios da atuação no PROEJA, concernente a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Além disso, outras questões pessoais contribuíram para a investigação sobre tal tema, como ter mãe, irmão e demais familiares que terminaram a educação básica na EJA. Ademais, minha avó materna não foi alfabetizada, o que me leva a refletir sobre as dificuldades que meus familiares tiveram para ter acesso à educação formal, sendo que outros não tiveram tal oportunidade.

A especificidade em pesquisar a formação docente do PROEJA foi intensificada após o levantamento bibliográfico que iniciou em janeiro de 2021 (levantamento realizado, somente, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes) e atualizado em dezembro de 2021, com as produções do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde se delimitou o período de 2007 a 2021, e utilizando o descritor “Proeja” foram recuperadas 703 (setecentos e três) produções científicas no Catálogo da Capes e 370 (trezentos e setenta) na BDTD.

Como critério de inclusão, foram consideradas as produções que apresentavam discussões sobre a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA. Com isso, foram identificadas 25 (vinte e cinco) produções (Apêndice A — dissertações e teses) relacionadas com o PROEJA e a formação continuada de professores. Sendo 23 (vinte e duas) dissertações e 2 (duas) teses. Outro aspecto observado consta na Figura 1, nela é possível notar que os Programas de Pós-Graduação do Norte contabilizaram somente uma produção, sendo o Nordeste com o maior quantitativo.

Figura 1 – Distribuição geográfica da produção científica no Catálogo de teses e dissertações da Capes e na BDTD (2007 – 2021) voltadas para a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA.



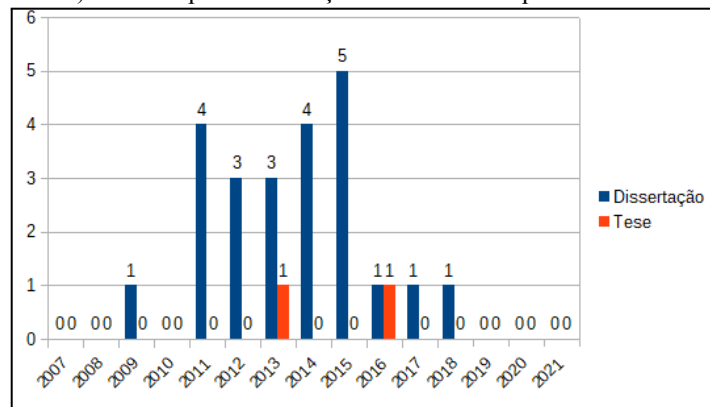
Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD (2021).

Os dados observados na Figura 1 suscitam a necessidade de mais estudos vinculados à formação continuada de professores no âmbito do PROEJA em várias regiões brasileiras. Pesquisar tal temática possibilitou vislumbrar lacunas de discussões e investigações no tocante a formação continuada dos docentes do PROEJA tanto no âmbito do Amapá quanto dos demais estados que compõem a região Norte.

Na Figura 1, também consta que no Nordeste existem 10 (dez) produções, sendo a região com mais produções científicas sobre a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA. No Centro-Oeste foram 6 (seis) produções. No Sudeste 4 (quatro) produções. Por último, o Sul com 4 (quatro) produções.

No Gráfico 1, consta o quantitativo de produções científicas encontradas no Catálogo de teses e dissertações da Capes e na BDTD (2007 – 2021) contendo o ano e o tipo de produção (dissertação/tese). Nele pode-se observar que a produção científica sobre a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA inicia, somente, em 2009, com apenas a produção de 1 (uma) dissertação. Já em 2010 não há produção. Em 2011 identificou-se 4 (quatro) dissertações, significando o aumento nas produções. Em 2012 encontramos 3 (três) dissertações. Tanto 2013 e 2014 possuem 4 (quatro) produções em cada ano, sendo a primeira tese identificada em 2013. Em 2015 tem-se 5 (cinco) produções, mas todas são dissertações. Em 2016 são 2 (duas) produções, sendo 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese, em 2017 e 2018 foi realizado somente 1 (uma) dissertação em cada ano.

Gráfico 1 – Produções científicas disponibilizadas no Catálogo de teses e dissertações da Capes e na BDTD (2007 – 2021) voltadas para a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA.

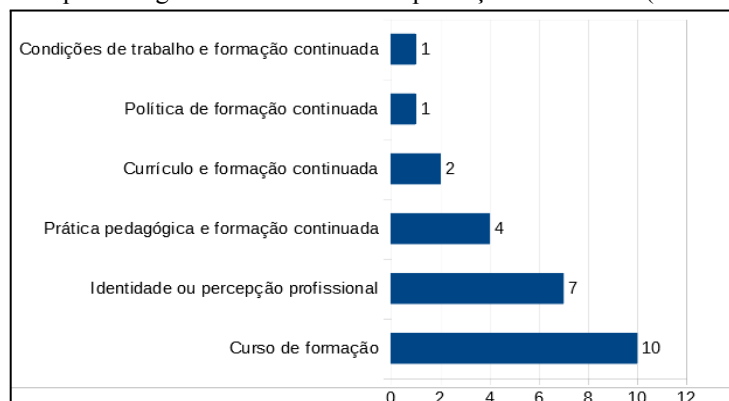


Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD (2021).

Conforme os dados apresentados, pode-se observar que a partir de 2016, ocorreu o decréscimo no quantitativo de produções. Nos anos de 2019 a 2021 não foram identificadas produção de dissertação ou tese, o que nos permite observar a carência de pesquisas voltadas para a formação continuada de professor no âmbito do PROEJA.

Ao analisar as discussões centrais realizadas na produção acadêmica sobre formação continuada, identificamos e organizamos as dissertações e teses em seis categorias. No Gráfico 2 constam as principais categorias das produções científicas no período (2007 – 2021) e evidencia que a maioria das produções versou sobre cursos de formação continuada (principalmente especializações⁶), e sobre a identidade ou percepções acerca da formação continuada.

Gráfico 2 – Principais categorias identificadas nas produções científicas (2007 – 2021).



⁶ Com o processo de implementação do PROEJA na Rede Federal, foram ofertados Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em vários polos do Brasil, vinculado com o Programa de Capacitação na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA. Com isso, ocorreram produções científicas (dissertações) sobre os cursos ofertados.

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes e BDTD (2021).

A importância de discutir tal temática justifica-se pelo fato do PROEJA existir há mais de 15 anos, mas só foi recentemente aprovada uma política de formação continuada, cuja ausência também implica na secundarização que se deu ao assunto. Conforme apresentado na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), é citado, somente, uma vez sobre a formação continuada de docentes que atuam em modalidades específicas, como a EJA, a qual deve ser organizada atendendo as normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, realizar pesquisas científicas voltadas para a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA, permite contribuir tanto para ampliação do debate acerca de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos docentes que nele atuam ou mesmo para àqueles que atuam na EJA. Bem como, na reconstrução da prática docente da educação profissional integrada à EJA. Essa proposta de pesquisa, portanto, ganha relevância social por se debruçar em investigar e debater aspectos relativos ao cenário amapaense, uma vez que o IFAP oferta o PROEJA desde 2012.

1.3 Caminhos teórico-metodológicos

O capitalismo não se separa das histórias de suas mudanças e nem das estratégias que o renovam (DARDOT; LAVAL, 2018). Nesse sentido, o capitalismo interfere em todas as áreas, observa-se sua interferência no processo da formação docente, nos discursos sobre sua relação com a elevação da “qualidade” da educação, mas sabe-se que esta defesa de educação são meios para seu fortalecimento. Com isso, têm-se as estratégias na formação dos docentes e apresenta *slogan* como “qualidade”, “educação ao longo da vida” e dentre outros. A respeito dessas estratégias, Macedo e Lima (2017, p. 230, grifo nosso) mencionam:

Neste sentido, a formação para o trabalho docente em nível superior se constitui em **uma estratégia que contribua com a elevação da “qualidade”** da educação básica e do desempenho do sistema educacional, passando ser uma exigência que responda à complexidade do trabalho docente na “sociedade do conhecimento” fundamentada na lógica da **“educação ao longo da vida”**, que deve ser por meio da formação inicial e continuada.

Nesse aspecto, é fundamental investigarmos sobre a formação de professores e a EJA, compreender o processo histórico dessa relação, a totalidade, não olhando somente a

aparência, mas a essência. Além de considerarmos as ações do Estado, as contradições e o contexto da sociedade capitalista, bem como, os discursos e percepções que estão envolvidos.

Masson (2007) menciona sobre o que é a aparência: “a aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta; o reflexo é, pois, transitório, fugaz e pode ser facilmente negado, superado pela essência.” (MASSON, 2017, p. 109). Com isso, é importante observarmos não somente o que é aparentemente apresentado como melhoria na educação em relação à formação continuada de professores da EJA, mas precisamos investigar a essência de tais propostas, pois reiteramos a citação de Dardot e Laval (2018) quando mencionam que o capitalismo tem suas estratégias que o renovam.

Por isso, além de investigar tais aspectos sobre a formação continuada de professores no âmbito do PROEJA, pretendemos compreender as contradições presentes na política de formação continuada de professores, pois o nosso contexto é uma sociedade capitalista, o que implica que o fenômeno investigado está relacionado com tal projeto de sociabilidade. Nesse sentido, é fundamental considerarmos o movimento do capital, conforme mencionado por Masson (2007, p. 107):

[...] o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente.

Nesse aspecto, a investigação das percepções dos docentes do PROEJA do IFAP – Campus Macapá em relação à política de formação continuada foi desenvolvida considerando o processo histórico, a totalidade, a busca pela essência, a contradição e outros aspectos que nos permitiram compreender o fenômeno. Diante disso, escolhemos o método dialético para conduzir a investigação e orientar a natureza, pois segundo Gil (2008, p. 14), tal método “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc”. Os desdobramentos e as respectivas justificativas quanto ao percurso da pesquisa foram discutidos nas subseções a seguir.

1.3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Para alcançar os objetivos geral e específicos, o tipo de abordagem da pesquisa desenvolvida foi a quali-quantitativa. Acerca disso, Santos (2009, p. 130) menciona que:

A combinação de diversas técnicas de pesquisa possibilita o desenvolvimento de pesquisas sociais mais precisas e interessantes. O desenho multimétodo, com a combinação de estratégias quali-quantitativa parece ser mais completo e efetivo do que os realizados exclusivamente com uma das duas abordagens.

Minayo (2009) também corrobora sobre a utilização da abordagem quali-quantitativa quando cita: “[...] os dois tipos de abordagem e os dados delas advindas, porém, não são incompatíveis. Entre elas é uma composição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riquezas de informações [...]” (MINAYO, 2009, p. 130). Ainda nessa direção, Santos (2009) também menciona que grande parte dos pesquisadores usam uma ou outra abordagem, e não percebem a promissora união entre ambas. Tal autor enfatiza:

Nos projetos de pesquisa mistos é estabelecida uma junção de procedimentos quantitativos e qualitativos numa mesma pesquisa. Os dados quantitativos são combinados com os dados qualitativos provenientes de observações, entrevistas ou outro tipo de fonte. Desta forma, busca-se comparar diferentes facetas da realidade para ter uma melhor compreensão das características e fatores constituintes de determinado fenômeno social (SANTOS, 2009, p. 146-147).

Posto isso, a pesquisa foi de abordagem quali-quantitativa, a qual utilizamos os instrumentos questionário *on-line* e entrevista semiestruturada, que proporcionaram a coleta de dados sobre o perfil formativo dos docentes do IFAP – Campus Macapá e as percepções dos docentes do PROEJA sobre a política de formação continuada de professores para o Programa.

Diante da necessidade de identificar o perfil formativo dos docentes do IFAP – Campus Macapá, foi dada ênfase aos dados quantitativos coletados por meio de questionário *on-line* e sistematizados em gráficos, quadros e tabelas. Enviamos o questionário por e-mail aos cento e vinte um docentes do IFAP - Campus Macapá que estavam atuando em sala de aula⁷. Além disso, utilizamos dados coletados em fontes oficiais, tais como: quantitativo de docentes, matrículas nos cursos do PROEJA, concluintes, cursos ofertados, entre outros que foram incorporados durante a investigação. Quanto à dimensão qualitativa, essa foi adotada por meio da análise documental e das falas dos entrevistados (docentes e coordenador do PROEJA do IFAP - Campus Macapá).

Em relação ao tipo, a pesquisa foi de campo, segundo Yin (2017, p. 98) tal pesquisa “ocorre em ambiente real, com pessoas em seus papéis de vida real”. Nesse sentido, Severino (2013) corrobora ao mencionar que “na *pesquisa de campo*, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem [...]” (SEVERINO, 2013, p. 107, grifo do autor).

Com isso, pode-se mencionar que a pesquisa foi realizada com os docentes do IFAP - Campus Macapá, primeira unidade do IFAP no Estado. Nesse Campus, atuavam 223 (duzentos e vinte e três) servidores (professores e técnicos administrativos) e possuía 2.826

⁷ Outras informações sobre os sujeitos da pesquisa apresentamos posteriormente.

(dois mil oitocentos e vinte e seis) alunos matriculados no segundo semestre de 2022, conforme consta no Suap (Sistema unificado de administração pública) do IFAP. A escolha por essa unidade justificou-se por ser uma das primeiras unidades do IFAP, ter o maior quantitativo de docentes, ofertar o PROEJA (desde 2012) e terem turmas do PROEJA em curso durante a pesquisa. Demais informações sobre o *locus* de pesquisa serão apresentadas na seção abaixo.

1.3.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em 4 (quatro) etapas: levantamento bibliográfico; análise dos seguintes documentos: Plano de curso do PROEJA/IFAP - Campus Macapá, Instrução normativa nº 002/2020, de 20 de janeiro de 2020 (orienta sobre Formação Docente – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá), Regulamentação da política de capacitação, de qualificação e o programa de formação continuada dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP (aprovado pela Resolução nº 29/2017/CONSUP/IFAP, de 13 de março de 2017), PDI/IFAP (2019-2023), Relatório de Gestão e dentre outros; coleta de dados; e sistematização e análise dos dados.

No levantamento bibliográfico, buscamos elementos que proporcionaram a base teórica da discussão. Na abordagem da educação profissional vinculada com a EJA, dialogamos com Paiva (2006), Moura (2012; 2014), Ramos (2010; 2014), Arroyo (2007) e entre outros autores. Para discussão da formação continuada de professores voltada para o PROEJA, utilizamos autores como Di Pierro (2006), Moura (2015), Arroyo (2006), Cacho e Moura (2015), Machado (2011) e outros. Tais autores também nos auxiliaram nas discussões sobre o cenário político-educacional de criação do PROEJA e suas implicações para a necessidade de uma política de formação continuada dos docentes que nele atuam; e na implementação do PROEJA no Instituto Federal do Amapá e os seus desdobramentos para a política de formação continuada de professores.

A segunda etapa, coleta de dados, foi realizada no IFAP – Campus Macapá, a escolha por tal *locus* justificou-se em virtude de ser o primeiro Campus do IFAP, possuir o maior quantitativo de docentes e ter iniciado a oferta do PROEJA em 2012. Tal Campus fica localizado na Rodovia Br-210, sn, Bairro Brasil Novo, Macapá /AP, CEP: 68909-398, cidade que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) teve em 2021 a população estimada de 522.357 (quinhentos e vinte e dois mil trezentos e cinquenta e sete) habitantes. Esse Campus é a primeira unidade do IFAP, foi criado em 29 de dezembro de 2008

pela Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transforma a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP).

Conforme consta no Sistema Unificado de Administração Pública do IFAP (SUAP, 2022a), no Campus Macapá, existiam 2.826 (dois mil oitocentos e vinte e seis) alunos matriculados no ano de 2022 (segundo semestre), distribuídos em turmas do Ensino Médio Integrado, PROEJA, FIC (Formação inicial e continuada), Subsequente, Superior e Pós-Graduação *Lato Sensu*. Estava sendo ofertado no Campus 47 (quarenta e sete) cursos: Técnico Integrado/Integral em Estradas, Alimentos, Rede de computadores, Química, Edificações, Mineração; Curso Técnico Subsequente (presencial) em Estradas, Edificações, Alimentos, Química, Rede de computadores, Cerâmica e Mineração; Curso Técnico Subsequente (EaD — Educação a distância) em Segurança do trabalho, Manutenção e suporte em informática e Geoprocessamento; Superior de Bacharelado em Engenharia civil; Licenciatura (presencial) em Física, Química, Informática, Matemática e Letras Português/Inglês; Licenciatura (EaD) em Formação pedagógica e pedagogia; Superior de Tecnologia em Rede de computadores, Mineração, Construção de edifícios e Alimentos; PROEJA em Segurança no trabalho; Pós-graduação *lato sensu* (presencial) em Ensino de Química e Informática na Educação; Pós-graduação *lato sensu* (semipresencial) em Ensino de ciências e matemática e em Processos construtivos residenciais. E por fim, 13 (treze) cursos FIC (SUAP, 2022b).

Para a realização das atividades administrativas e educacionais (ensino, pesquisa e extensão), no IFAP – Campus Macapá, existiam 223 (duzentos e vinte e três) servidores distribuídos da seguinte forma: 80 (oitenta) técnico-administrativos (ativos permanentes) com formação e atuação em diversas áreas, como, por exemplo: medicina, enfermagem, serviço social, administração, contabilidade, informática, biblioteconomia, jornalismo, pedagogia e dentre outras áreas; e 143 (cento e quarenta e três) docentes, sendo 122 (cento e vinte e dois) efetivos⁸ e 21 (vinte e um) substitutos. Dentre os professores existem licenciados, bacharéis e tecnólogos (GUEDES, 2022; SUAP, 2022c)

Os sujeitos participantes da pesquisa foram distribuídos em três categorias, pois foram os professores da formação básica e da profissional, o coordenador do PROEJA (ambos do IFAP - Campus Macapá), em virtude da pesquisa ter como objetivo geral analisar as percepções dos docentes do PROEJA do IFAP – Campus Macapá sobre a política de formação continuada de professores para o Programa.

⁸ Dentre os efetivos, um era de cooperação técnica, ou seja, era servidor do IFAP, mas de outro Campus.

A participação do coordenador justifica-se por buscarmos compreender a atuação do IFAP na promoção da formação continuada, delinear a política de formação continuada e identificar as ações já desenvolvidas ou a serem desenvolvidas para a formação continuada de professores do PROEJA. Nesse sentido, a escolha dos sujeitos participantes, especialmente no tocante aos docentes da formação básica e da formação profissional, para a entrevista semiestruturada, foi a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser professor do IFAP – Campus Macapá, possuir no mínimo 2 anos de efetivo exercício e ter atuado ou atuar no PROEJA, pois para o questionário teve-se como critério ser docente desse Campus.

Com isso, no processo da coleta de dados utilizamos dois instrumentos: questionário (*on-line*) e entrevista semiestruturada. O questionário, segundo Laville e Dionne (1999) tem como vantagem ser um instrumento econômico e permite alcançar de forma rápida e simultânea várias pessoas, não sendo necessária a presença de um entrevistador. Também segundo esses autores, tal instrumento permite o anonimato, facilitando a coleta e maior liberdade aos sujeitos participantes.

Nesse sentido, utilizamos tal instrumento no formato *on-line* (Google Forms) que foi enviado por e-mail com o Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) para cento e vinte um docentes (efetivos ou substitutos) do IFAP – Campus Macapá. Os quais estavam atuando em sala de aula⁹, para coletarmos informações sobre o perfil formativo dos professores.

As questões do questionário (Apêndice C) estavam relacionadas sobre o tipo de formação inicial (licenciado, bacharelado ou tecnólogo); se na formação inicial cursou disciplinas sobre o EJA/PROEJA; formação continuada (especialização, mestrado e doutorado); se já realizou formação continuada sobre o PROEJA; tempo de atuação no IFAP e entre outras questões que nos proporcionaram alcançar o objetivo específico: “Identificar o perfil formativo dos docentes que atuam no IFAP – Campus Macapá”.

Além do questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que segundo Thiollent (1987, p. 21):

O uso de questionários e entrevistas não é sinônimo de empiricismo quando estas técnicas, consideradas como meios de captação de informação, a ser criticada, e não como fins em si, são submetidas ao controle metodológico e subordinadas a uma verdadeira preocupação de teoria sociológica.

Assim, observa-se que Thiollent (1987) defende que as informações coletadas pelos instrumentos questionário e entrevista devem ser analisadas de forma crítica para não cairmos, somente, no campo do empirismo. Discutindo especificamente sobre a entrevista, Flick (2013,

⁹ Dentre os 143 docentes, somente 121 estavam em sala de aula, pois os demais estavam afastados.

p. 115) menciona que “o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre o tema”, tal objetivo está relacionado com o que também pretende-se realizar na pesquisa: analisar as percepções dos docentes do PROEJA do IFAP – Campus Macapá sobre a política de formação continuada de professores para o Programa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas pela plataforma do Google Meet, ou seja, virtualmente. Em relação aos participantes das entrevistas, é importante mencionar que foram docentes que atuam no Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá, os quais são do EBTT (ensino básico, técnico e tecnológico) o que significa que qualquer professor do IFAP seja efetivo ou substituto pode atuar em quaisquer níveis de ensino e modalidades ofertadas por essa instituição.

Considerando o exposto, e o que consta no Plano de Curso do técnico de nível médio integrado em Segurança no Trabalho — PROEJA (IFAP, 2019), tem-se na matriz curricular 36 (trinta e seis) componentes, distribuídos da seguinte forma: 12 (doze) componentes da base nacional comum, 3 (três) parte diversificada e 21 (vinte e um) componentes do núcleo de formação profissional. Pode-se mencionar que, no máximo, atuam 36 (trinta e seis)¹⁰ professores durante a formação de uma turma do PROEJA do IFAP - Campus Macapá, mas é importante mencionar que existem situações que 1 (um) professor ministra um ou mais componentes para a turma.

Diante do exposto, na etapa das entrevistas foram 7 (sete) participantes: 1 (um) coordenador do Programa no IFAP - Campus Macapá e 6 (seis) docentes do PROEJA, sendo 3 (três) docentes da base nacional comum e 3 (três) do núcleo de formação profissional. Tendo como objetivo analisar as percepções desses sujeitos sobre a política de formação continuada de professores para o Programa.

As perguntas do roteiro das entrevistas (Apêndice D) foram relacionadas sobre as dificuldades/desafios ao atuar no PROEJA, como o docente percebe a necessidade ou não de formação continuada, como observa a formação continuada de professores para o PROEJA ofertada pelo IFAP, se a formação que ele teve/tem é suficiente para atuar no Programa, dentre outras perguntas.

E na terceira etapa, ou seja, após a coleta de dados, realizamos o processo de sistematização e análise, para isso, utilizamos gráficos, quadros e tabelas que foram elaborados após a aplicação do questionário e adotamos a técnica de análise de conteúdo, principalmente para a análise das entrevistas semiestruturadas. Em relação à matéria-prima da análise de conteúdo, Moraes (1999) apresenta alguns elementos:

¹⁰ Considerando que 1 (um) professor inicia e encerra um componente curricular.

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAES, 1999, p. 8).

Com isso, na análise dos dados coletados com o uso do questionário e de entrevistas semiestruturadas sobre o perfil formativo dos docentes do IFAP – Campus Macapá e suas percepções sobre a formação continuada de professores para o Programa, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) é “[...] como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos [*sic*] de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Nesse sentido, tal técnica possibilitou realizarmos o tratamento dos dados coletados, que para Moraes (1999) é constituída pelas seguintes etapas: 1 – Preparação das informações; 2 – Unitarização; 3 – Categorização; 4 – Descrição; 5 – Interpretação.

Assim, os dados coletados sobre o perfil dos docentes do IFAP – Campus Macapá foram inicialmente preparados, que segundo Moraes (1999) é um processo que envolve leitura e identificação do que será analisado. Após isso, identificamos as unidades de análise que estavam relacionadas com a etapa de unitarização. Tais unidades foram identificadas nas respostas dos questionários. Moraes (1999) cita que as unidades podem ser:

[...] palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral. Deste modo para a definição das unidades de análise constituintes de um conjunto de dados brutos pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados (MORAES, 1999, p. 12).

Posterior a isso, realizamos a categorização das unidades em: formação inicial, formação continuada, atuação no PROEJA e dentre outras. Moraes (1999, p. 12) cita que esta etapa “é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles”. Depois disso, apresentamos tais dados em gráficos, quadros e tabelas, no qual se refere a etapa da descrição, pois segundo Moraes (1999) na abordagem quantitativa a descrição está relacionada com a organização de tabelas e quadros, apresentando categorias e percentuais. Após esta etapa, os dados foram interpretados para que fosse possível identificar o perfil formativo dos docentes IFAP – Campus Macapá, pois para Moraes (1999, p. 15) “uma boa análise de conteúdo não deve se delimitar a descrição”.

Em relação aos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas referente às percepções dos docentes do PROEJA sobre a política de formação continuada de professores

para o Programa, seguimos as mesmas etapas na análise de dados dos questionários: inicialmente preparamos as informações (verificação das respostas). Depois realizamos o processo da separação unitária da análise. Em seguida, agrupamos as unidades nas seguintes categorias: percepção dos docentes sobre o papel da formação continuada de professores; o(s) responsável(is) pela formação continuada de professores para o PROEJA; ações do IFAP sobre a oferta de formação continuada de professores para o PROEJA; e dentre outras.

Após essa etapa, realizamos a descrição, que conforme Moraes (1999) na abordagem qualitativa para cada categoria é elaborado um texto que apresenta o conjunto de significado das unidades. Sendo que é recomendável a descrição de citações diretas, conforme os dados originais. E por fim, os dados foram interpretados, de forma que compreendêssemos as percepções dos docentes do PROEJA do IFAP – Campus Macapá sobre a política de formação continuada de professores para o Programa.

1.4 Estrutura da dissertação

Além da Introdução, Considerações finais e Referências, a dissertação contém as seguintes seções:

Na seção **“O contexto político-educacional da EJA via PROEJA: implicações na formação humana e docente”**, discutimos sobre a formação humana *versus* a formação profissional, destacando a atual tendência da educação integrada. As ações do Estado e as políticas educacionais para a EJA, vinculada à educação profissional. Bem como, os aspectos políticos, econômicos e educacionais que envolveram a criação do PROEJA, apontando as especificidades, características desse Programa e as necessidades para a formação continuada de professores que nele atuam. Além disso, apresentamos os aspectos que a formação continuada assume nos documentos orientadores do Programa em âmbito nacional – LDB, PNE (2014-2024), BNC – Formação Continuada (BRASIL, 2020), Documento base do PROEJA (BRASIL, 2007c) e Decreto de criação do PROEJA (BRASIL, 2006).

Na seção **“O PROEJA do Instituto Federal do Amapá”**, apresentamos o contexto histórico do IFAP. Informações relacionadas às unidades de ensino do IFAP no estado (Campi Macapá, Laranjal do Jari, Santana, Porto Grande, Campus Avançado do Oiapoque e o Centro de Referência EaD de Pedra Branca) e os cursos ofertados; Como também, o processo de implementação do PROEJA na instituição, apresentando o início que o Programa aconteceu em cada unidade com seus respectivos cursos, pois cada campi possui seus eixos tecnológicos de atuação, como, por exemplo, o Campus Santana é voltado para gestão e negócio, com isso,

o PROEJA deste campus é na área de logística. Além disso, discutiremos sobre as ações desenvolvidas para formação continuada dos professores voltada para o PROEJA no âmbito do IFAP.

E por fim, na seção **“Perfis formativos e percepções docentes sobre a política de formação continuada de professores para o PROEJA”**, discutiremos sobre os perfis formativos dos docentes do IFAP - Campus Macapá, para verificarmos os quantitativos de bacharéis, tecnólogos e licenciados, se possuem formação vinculada ao PROEJA, quanto tempo atuam em tal modalidade e outros elementos. Além disso, apresentamos discussões referentes às percepções dos docentes do PROEJA do IFAP - Campus Macapá sobre a formação continuada de professores para o Programa. Tendo em vista que as instituições federais de ensino, como, por exemplo, o IFAP, precisam ofertar tal Programa e possuem a responsabilidade como instituição proponente, juntamente com a SETEC, promover formação continuada de professores voltada para o PROEJA.

2 O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA EJA VIA PROEJA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA E DOCENTE

Discutir sobre a EJA vinculada com a integração da educação profissional à educação básica envolve refletir sobre ações do Estado na oferta de políticas para essa modalidade, e seus interesses no tipo de oferta realizada. Considerando que os sujeitos da EJA fazem parte da classe-que-vive-do-trabalho, pois segundo Antunes (2009) é a atual classe trabalhadora que realiza o trabalho manual e também os que realizam o trabalho social.

Tal classe, historicamente, teve o acesso à educação negado e hoje luta pela qualidade da educação, não focando somente no desenvolvimento profissional, mas também primando pela formação plena, humana, integral e omnilateral, onde o discente da EJA não tenha o acesso à educação como, apenas, formação de mais uma mão de obra para atender os interesses da classe dominante, mas que ele tenha acesso ao trabalho, ciência e cultura.

Diante disso, nesta seção, abordamos algumas reflexões sobre o Estado e as políticas educacionais para a EJA, como também discussões sobre o PROEJA, relacionado ao seu processo de implantação e implementação na rede federal. Além de discussões sobre a formação continuada de professores para o Programa, tendo em vista que as instituições federais foram obrigadas a atender tal público.

2.1 As ações do Estado e as especificidades da educação de jovens e adultos vinculada à formação profissional

Nas discussões sobre educação tem-se a necessidade de relacionarmos com os propósitos e fundamentos do âmbito governamental, nesse sentido Carnoy (1987, p. 19) apresenta que “[...] qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do fundamento do setor governamental”. Com isso, observa-se a necessidade de discutirmos a educação relacionada com o Estado, pois na Constituição Federal de 1988, Art. 215, além de ser também atribuída a responsabilidade à família, a educação é um direito de todos e dever do Estado.

Logo, é relevante discutirmos sobre a concepção de Estado no Brasil, presente na sociedade capitalista, controlado pela burguesia, que se utiliza da coerção para garantir a hegemonia através do Estado de forma ideológica, política e econômica (CARNOY, 1987). Nesse sentido, ao discutirmos sobre a educação brasileira precisamos considerar quem controla o Estado, quais os interesses dessa hegemonia, pois assim, compreenderemos o Estado e suas ações e parcerias na realização das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, Harvey (2005) corrobora ao mencionar que o Estado na sociedade capitalista apoia o capitalismo de produção, sendo que muitos aspectos de produção e de consumo são afetados de forma indireta ou direta pelas políticas do Estado. Em relação a isto, o Estado sempre esteve presente como agente central para o funcionamento da sociedade capitalista, de formas e modos diferentes. Sendo também que segundo Harvey (2005), o Estado se origina da contradição entre os interesses particulares e os da comunidade, mas os seres humanos criam, na forma de Estado, um instrumento para a sua própria dominação, como, por exemplo, a lei, poder de tributação e o poder de coação, nos quais podem ser instrumentos de dominação de classe.

Diante do exposto, podemos analisar as ações do Estado nas políticas educacionais, tendo a concepção da sua relação com a classe dominante, o que conseqüentemente realizará ações para atender os interesses de tal classe, mesmo que em alguns momentos agindo de forma contraditória, por isso, tem-se a necessidade de observarmos as ações educacionais do Estado na sua essência.

Sobre as políticas educacionais para a EJA ofertada pelo Estado, observa-se, historicamente, o descaso com tal modalidade, pois só a partir de 1920, com as pressões realizadas por educadores e pela população para a elevação da quantidade de escolas e melhoria da qualidade, começou a implementação de políticas educacionais para tal modalidade. Além disso, é importante evidenciar que no Plano Nacional de Educação,

previsto da Constituição (1934), aconteceu a inclusão do ensino primário integral, ofertado gratuitamente e frequência obrigatória, sendo esse ensino também para os adultos. Com isso, a EJA pela primeira vez era reconhecida e tratada de forma particular e começou a se firmar como um problema de política educacional no final da década de 1940 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dessa forma, só a partir de 1940 o Estado aumentou sua responsabilidade em relação à educação de adolescentes e adultos na realização de uma política nacional, tendo em vista que durante o Período Colonial, Império e Primeira República sua atuação era fragmentada, localizada e ineficaz (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Tal alteração do comportamento do Estado com a educação não foi uma ação voluntária, mas ocorreu pela pressão da população na busca de melhores condições de vida. Com isso, evidenciam-se as mudanças que a população pode provocar quando luta por seus direitos. É importante também ressaltar que, para Haddad e Di Pierro (2000), o interesse do governo na oferta da educação popular estava voltado para a qualificação da mão de obra como benefício aos projetos nacionais, pois era necessário para o desenvolvimento da nação brasileira.

Sobre a educação popular, segundo Paiva (2003, p. 55), “é a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal”. Além dessa definição, a autora menciona outra concepção de educação popular, na qual é “destinada às chamadas ‘camadas populares’ da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino ‘para desvalidos’.” (PAIVA, 2003, p. 56). Diante disso, neste trabalho, utilizaremos a concepção de educação popular para as camadas populares da sociedade.

Ademais, para Paiva (2013), a educação de adultos faz parte da educação popular, tendo em vista que na escola elementar têm-se as escolas noturnas para adultos, sendo no Brasil por muito tempo a única forma de educação ofertada para esse público. Além disso, a educação de adultos, segundo Paiva (2003, p. 57), “quando ganha autonomia e pretende-se que a sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base”.

Com isso, dentre os tipos de educação ofertados para a EJA pode-se citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, realizado no período do regime militar, que provocaram concepções errôneas dos integrantes dessa modalidade, conforme mencionado por Machado (2008, p. 162):

Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências de Mobral e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há, ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo Mobral e pelo supletivo - ou estão nos cursos noturnos - são sujeitos com “conhecimentos menores”.

Como consequência disso, é possível verificar algumas perspectivas devastadoras sobre a EJA, em razão de serem visões que ainda refletem na realização de políticas educacionais para essa modalidade. Observam-se ações do Estado com o processo de aligeiramento da conclusão da educação básica, como, por exemplo, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o qual o aluno faz uma prova para obter o certificado de ensino fundamental ou médio. O que provoca várias consequências para a continuação nos estudos e na área profissional. Com isso, é relevante analisarmos os aspectos históricos da EJA, pois eles possibilitam olharmos o passado e refletirmos nas ações para o presente. A respeito disso, Machado (2014, p. 17) menciona:

Não há como pensar numa reforma radical desta escola hoje ofertada para os trabalhadores, sem que se descortine como esta se constituiu historicamente e que possibilidades e limites estão postos a quem tenta enfrentar as internalizações presentes no modelo construído.

Dessa forma, ponderamos sobre o que temos como oferta para a educação dos trabalhadores é reflexo de muitas ações e omissões ao longo da história, pois no Brasil, tem-se o processo tardio de educação, ademais, nos anos de 1990 o Estado tem reconfiguração de cunho neoliberal. A esse respeito, Krawczyk e Vieira (2008) mencionam que diferente do que aconteceu em outros países (Argentina, Chile e México), no Brasil, a educação não era vista como prioridade para o desenvolvimento do país, sendo que nos anos de 1990 o Estado tem reconfiguração sob a ideologia neoliberal, tendo como consequência para a educação a recentralização/descentralização. Naquele momento, o Estado passou a focar na direção e controle do sistema e partilhar tais serviços com a sociedade, com isso, tem-se a descentralização educacional que abriu caminho para a atuação da iniciativa privada e da pessoa física na educação. Nesse sentido, tem-se o aspecto da complementação orçamentária pelo setor privado, tirando o poder público como financiador exclusivo das escolas públicas.

No contexto dos anos de 1990, no Brasil, têm-se as interferências dos organismos internacionais na educação como o BM (Banco Mundial), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e dentre outros, que têm interferido nas políticas educacionais dos países periféricos. Isso acontece com o objeto de responder à

crise estrutural do capitalismo iniciada nos anos de 1970, pois a educação passou a ser observada como um meio de formar novas gerações de trabalhadores para atender as exigências do capitalismo (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Dentre as políticas educacionais realizadas pelo Estado, focaremos nas políticas educacionais para a EJA. A qual tem como público, jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade regular, ou seja, até aos 17 anos. Tal situação está relacionada com vários fatores, como a falta de oportunidade, a necessidade de trabalhar para sustentar a família e dentre outras. Nesse contexto, segundo Barbosa (2009), quando retornam aos estudos não tem a escola como o centro da responsabilidade, pois se tem o trabalho, família ou situação outra que estão em primeiro lugar.

Ademais, é relevante mencionar alguns elementos vinculados com os perfis desse aluno trabalhador, o qual relaciona-se com algumas especificidades que implicam no seu processo de formação. A respeito disso, Haddad e Di Pierro (2000) apresentam alguns elementos relacionados ao perfil e especificidades dos alunos da EJA:

representado pelo **perfil crescentemente juvenil dos alunos** em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos **eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares**. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por **jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida**. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma **relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior**. Os jovens carregam consigo o estigma de **alunos-problema**, que não tiveram êxito no **ensino regular** e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos **programas de escolarização de jovens e adultos** e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos étários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, **os programas de educação escolar de jovens e adultos**, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir **funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar** (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127, grifo nosso):

Com isso, a EJA, segundo Cabral e Vigano (2017), é criada tendo o objetivo de atender tal público, que por algum motivo não concluiu a educação básica quando adolescente. Sobre tal modalidade, observa-se na literatura científica discussões relacionadas com a alfabetização de jovens e adultos. Dentre elas, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), citam que nos anos de 1959 Miguel Arraes, prefeito de Recife e candidato a governador de Pernambuco, tinha como proposta a alfabetização em massa, mas tendo como finalidade as questões eleitorais. Assim, observa-se o processo da contradição do capitalismo, pois se tem a

oferta de algo fundamental para a sociedade, mas na realidade os principais interesses são outros. Com isso, tem-se a necessidade de analisarmos os discursos dos governos, não somente a aparência, mas a essência, pois aparentemente a proposta de Miguel Arraes era vantajosa para a sociedade, mas a essência visava aumentar a quantidade de eleitores.

Naquele período, Paulo Freire desenvolveu o método de alfabetização para adultos, o qual apresentava a palavra escrita relacionada com a consciência da situação política do educando (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). A pedagogia Freiriana é considerada revolucionária, conforme apresentado por Costa (2019) e ainda hoje bastante discutida e relacionada com o debate acerca da EJA.

Sobre outros elementos da trajetória da EJA no Brasil, observam-se as relações sociais, econômicas e políticas, tendo percursos marcados por lutas dos movimentos sociais (VIGANO, 2017). Diante desse contexto, pode-se observar que as conquistas para este público não ocorrem de forma espontânea pelo Estado, mas existem pressões da sociedade que caminham em progressos e retrocessos. Por trás de muitas concessões existem interesses relacionados à permanência da classe hegemônica, como, por exemplo, a parceria do público e do privado na oferta da EJA, a formação para os interesses mercadológicos voltados para uma educação focada em habilidades e competências. Relacionado a isso, Costa (2019) menciona várias campanhas voltadas para a EJA ao longo da história:

Entre essas campanhas, podemos destacar: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, Governo José Sarney) ; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso) (COSTA, 2019, p. 67).

Para Costa (2019), tais campanhas não tiveram êxito. Dentre a falta de êxito nota-se que ainda existem altos índices de jovens e adultos analfabetos, além dos casos dos alfabetizados que não concluíram a educação básica. Esses aspectos estiveram presentes nas pautas mais importantes das políticas para a EJA a partir da década de 1990, especialmente nas legislações que foram sendo aprovadas após a Constituição Federal de 1988.

Além disso, Shiroma e Lima Filho (2011) evidenciam que, no Brasil, as políticas educacionais não favorecem a classe trabalhadora, tem-se a desigualdade e exclusão social, apresentando como consequência o elevado índice de pessoas na pobreza que não concluíram a educação escolar. Com isso, observa-se que dentre os motivos do elevado índice de jovens e

adultos não concluírem a educação na idade certa, está relacionado com a ausência de políticas educacionais que favoreçam a classe trabalhadora.

Tem-se em vigor, no Brasil, algumas leis que regulamentam e orientam a EJA. Como se observa na Constituição Federal de 1988, ao mencionar no Art. 208, inciso I “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; Na Lei N° 9.384, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB), quando cita no Art. 4 inciso IV dentre os deveres do Estado é garantir o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”. Bem como, nos Art. 37 e 38 da LDB, ao apresentar informações específicas para este público; No Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) tem-se a Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e a Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014a); E outras específicas para a EJA vinculada com a educação profissional, como pode-se observar no Decreto n° 5.840/2016 que regulamenta o PROEJA.

Além dessas, tem a Resolução n° 1, de 28 de maio de 2021, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (BRASIL, 2021). Nela pode-se observar o alinhamento nas etapas da educação básica com os interesses mercadológicos, pois nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem-se como objetivo a alfabetização inicial e a qualificação profissional inicial. Nos anos finais do Ensino Fundamental, tem-se a integração da formação geral com a formação profissional. E para o Ensino Médio, tem-se uma formação geral básica e profissional mais consolidada, sendo ofertada na forma integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio (BRASIL, 2021).

Outrossim, há na Resolução n° 1/2021 a EJA Combinada, de oferta presencial, com carga horária mínima nas formas direta (30% da carga horária com o professor) e indireta (70%, no máximo, da carga horária para a realização de atividades pedagógicas complementares). Sendo que a EJA Combinada deverá ser regulamentada pelos Sistemas de ensino. Outra oferta é a EJA Direcionada, a qual é apresentada como uma alternativa para o estudante trabalhador que possui dificuldades para participar das atividades no início ou no fim do turno da aula. Conforme a Resolução n° 1/2021, ela deve ser realizada por uma

atividade planejada pelo professor, de modo que o aluno cumpra a carga horária do componente curricular. É importante mencionar que as atividades para atender essa oferta podem ser realizadas em ambientes empresariais e deverá ser regulamentada pelos Sistemas de ensino (BRASIL, 2021).

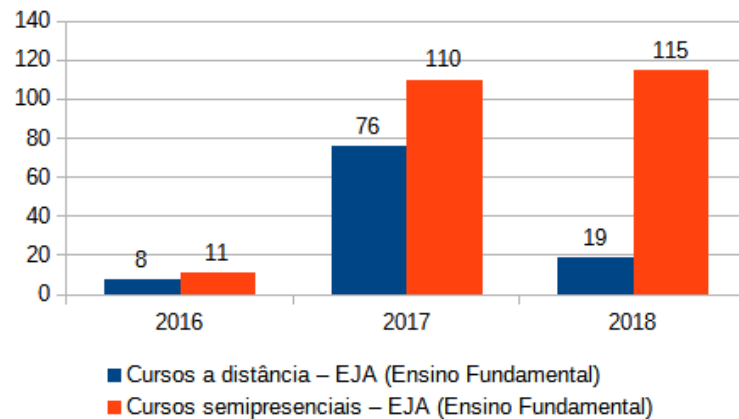
Nas ofertas de EJA mencionadas, pode-se observar a desvalorização com essa modalidade, a relação com os interesses mercadológicos e o pouco contato com o docente, como na EJA Combinada. Além da aproximação do que se considera como ensino na realização das atividades nas empresas, como no caso, da EJA Direcionada. Isso também é evidente quando é mencionado que a EJA em todos os tipos de oferta apresenta melhoria de trabalho e vida, ao possibilitar que os jovens e adultos entrem no mercado de trabalho (BRASIL, 2021).

Na Resolução nº 1/2021, tem-se também a oferta da EJA dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por meio da EaD, podendo ocorrer no máximo com 80% da carga horária total, o que também, assim como na EJA Combinada e Direcionada fragiliza e flexibiliza a oferta da EJA. Com isso, observamos o distanciamento da EJA da formação humana, integral e omnilateral, tendo em vista que além das formas de EJA apresentada, tem-se a articulação da EJA a Educação Profissional de forma concomitante e integrada (BRASIL, 2021).

Em relação a EJA em EaD observa-se, conforme o Censo EaD de 2018 da Abed¹¹ (Associação brasileira de educação a distância), ocorreram 6.948 (seis mil novecentos e quarenta e oito) matrículas para a EJA no Ensino Médio e 322 (trezentos e vinte e duas) matrículas para a EJA no Ensino Fundamental. Além disso, é mencionado pela Abed (2019) que as matrículas tendem a crescer com as novas regulamentações. Outro elemento importante em relação a EJA em EaD é o crescimento dos cursos totalmente a distância e os semipresenciais, conforme observado nos Gráficos 3 e 4, referentes ao período de 2016 a 2018:

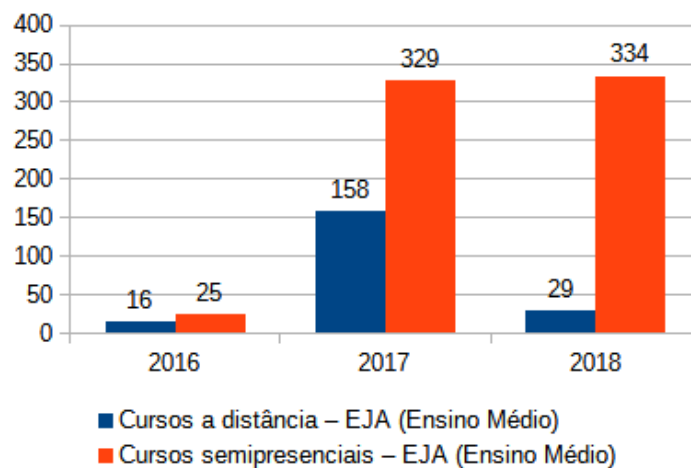
¹¹ O Censo EaD envolvendo os dados de cursos ofertados e de matrículas de cada nível e área do conhecimento ocorreu até o ano de 2018. Com isso, desde 2019 as informações específicas de cada nível, como por exemplo, a EJA EaD não constam no Censo da Abed, pois tem-se como justificativa que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza a contagem com mais propriedade. (ABED, 2021).

Gráfico 3 - Quantidade de cursos da EJA (Ensino Fundamental) EaD e semipresencial no período de 2016 a 2018.



Fonte: Elaboração da pesquisa com base nos dados do Censo EaD 2018 (ABED, 2019)

Gráfico 4 - Quantidade de cursos da EJA (Ensino Médio) EaD e semipresencial no período de 2016 a 2018



Fonte: Elaboração da pesquisa com base nos dados do Censo EaD 2018 (ABED, 2019)

Conforme os Gráficos 3 e 4 é possível observar o crescimento de cursos no país voltados para a EJA (Ensino fundamental) e EJA (Ensino médio) em EaD e semipresencial, sendo que os cursos semipresenciais foram os que mais cresceram em relação ao EaD, no período de 2016 a 2018, o que é fortalecido com a Resolução nº 1/2021 que regulamenta a carga horária máxima de 80% em EaD para a EJA.

Com isso, observa-se a EJA sendo ofertada como estratégia para o desenvolvimento econômico, desenvolvendo-se de forma desigual, atendendo às pressões da formação de mão de obra necessária ao sistema capitalismo, por envolver uma formação aligeirada e fácil, conforme mencionado por Machado (2014, p. 15-16, grifo nosso):

É necessário reconhecer que a educação não é responsável pelos rumos que tomam a economia do país, ela é parte da estratégia do desenvolvimento econômico, portanto, sofre os efeitos deste modelo de desenvolvimento. Numa sociedade que cresce economicamente num modelo de capitalismo desigual e combinado, **a proposta de**

educação é também desigual e combinada, ou seja, atende aos interesses e às pressões para a **preparação da mão-de-obra básica necessária ao sistema e não se impõem com uma proposta de educação humanizadora, que vai além das exigências do mercado de trabalho.**

Esta postura servil aos interesses do modelo econômico em vigor pode ser facilmente identificada quando o tema é a análise da oferta de **educação para jovens e adultos trabalhadores**. A construção histórica desta enquanto modalidade de ensino é marcada pelas experiências de campanhas e **programas aligeirados, com fartas promessas de escolarização rápida e fácil.**

Ao compararmos o que a apresenta a Resolução nº 1/2021 e o que Machado (2014) menciona, podemos observar que na Resolução nº 1/2021 há muitos elementos sobre o foco mercadológico, pois não envolve uma proposta de educação humanizada. Pelo contrário, reforça a necessidade da preparação de mão de obra para o fortalecimento do sistema, além de apresentar formas de educação rápida e fácil na forma EaD, EJA Combinada e Direcionada. Além disso, para Machado (2014), o modelo de escola pobre para os pobres está impregnado no pensamento dos gestores e que também precisa ser superada pelos jovens e adultos não escolarizados:

Ainda mais complexo do que a superação de um modelo de escola pobre para os pobres que segue impregnado no pensamento e no fazer dos gestores que ainda abrem turmas de EJA pelo país, – dentro de um modelo aligeirado, desconsiderando as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores – está a necessidade de superação deste modelo no imaginário e na concepção dos próprios jovens e adultos não escolarizados (MACHADO, 2014, p. 16).

Em relação ao PNE (2014–2024), além das metas 9 e 10 mencionadas, tem-se as metas 3 e 8 que também estão vinculadas com a EJA, por apresentarem sobre a universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, conforme pode-se observar nas metas apresentadas abaixo:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014a, p. 10-11, grifo nosso)

Na meta 10, pode-se observar a direta relação da integração da educação básica com a educação profissional para a EJA, no que envolve a formação mercadológica. Não se observa nessa meta o envolvimento com a formação humana, integral e omnilateral relacionando que o processo de educação vai além da formação profissional. Tal situação está em evidência quando no documento “Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014b) apresenta nas discussões sobre a meta 10 as formas de integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA:

A integração da educação básica na modalidade EJA à educação profissional pode ser realizada nos ensinos fundamental e médio e organizada da seguinte forma: a) educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA; b) educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; c) formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade EJA; d) formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA; e) formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade EJA (BRASIL, 2014b, p. 38).

Nisso, observa-se a intensificação desse processo de integração para os interesses mercadológico, além da integração entre educação básica e profissional que consta na LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual faz referência que a EJA deverá ser preferencialmente vinculada com a educação profissional. Tal regulamentação foi incluída pela Lei nº 11.741/2008, lei posterior ao Decreto nº 5.840/2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Além do PROEJA, existe o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo — Saberes da Terra), os quais são denominados de programas suplementares por serem de adesão voluntária (BRASIL, 2021). Diferente do que acontece com o PROEJA, pois conforme o Decreto nº 5.840/2006 as instituições federais desde 2007 já deveriam aderir ao Programa.

Discutindo sobre a EJA vinculada à formação profissional, pode-se observar que tal relação é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/1996) e especificada no Decreto nº 5.840/2006 que institui, no âmbito federal, o PROEJA. Nesse contexto, Moura e Henrique (2007) mencionam que conforme apresentado no Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA surge com as seguintes finalidades:

a primeira é enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e a segunda é integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos (MOURA; HENRIQUE, 2021, p.18).

Mas para Shiroma e Lima Filho (2011), a vinculação da educação básica com a educação profissional para a classe trabalhadora está relacionada com os interesses do capitalismo, em virtude que a política de formação de trabalhadores, no Brasil, é excluída ao longo da história, porém em razão das pretensões capitalistas tem sido alvo de interesses, conforme apresentado pelos autores:

Trata-se de uma política para formação de trabalhadores implementada num contexto em que o Brasil se classifica como sexta economia mundial e integra o seletivo grupo dos seis países que, segundo o Banco Mundial, responderão, em 2025, por mais da metade do crescimento global. É importante reconhecer as contradições inerentes ao capitalismo que forjou a dualidade estrutural, produziu uma escola que excluiu alunos das camadas populares e agora a convoca a incluí-los. Assim, por interesses muito distintos, capitalistas e trabalhadores fazem coro pelo direito à educação (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 729).

Diante do exposto, observa-se o que é apresentado no Decreto nº 5.840/2006 sobre o PROEJA e o que pesquisadores, analisando o contexto histórico brasileiro, observam que tal Programa surge para atender o que é apresentado pelos organismos internacionais como proposta para o desenvolvimento econômico do país, o qual implica na política de formação dos trabalhadores.

2.2 O Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)

A educação pública, no Brasil, ao longo do século XX, apresenta ciclos de expansão voltada para atender as demandas dos processos de produção, tardios e desiguais, tanto no quantitativo de oferta como na qualidade. Assim, muitas pessoas não tiveram acesso à educação básica durante a infância e adolescência (MOLL, 2010). Além disso, têm-se as seguintes situações na educação desse público:

O analfabetismo jovem e adulto que ainda persiste no país, a profunda assincronia idade-ano escolar, os altos índices de repetência e saída extemporânea da escola são expressões dessas condições desiguais de acesso, permanência e aprendizagem no sistema de ensino, portanto resultam de processos históricos que prospectaram uma “escola tardia e pobre para os pobres”, contribuindo para a manutenção da desigualdade social e da representação simbólica de uma sociedade organizada em castas (MOLL, 2010, p. 137).

Nos dados do Censo escolar de 2021, pode-se observar (Gráfico 5) o quantitativo de 1,4 milhão de pessoas na idade entre 5 a 17 anos fora da escola, o que contribui para a distorção entre idade-série, e conseqüentemente, existem muitas possibilidades desse público voltarem à escola como alunos da EJA.

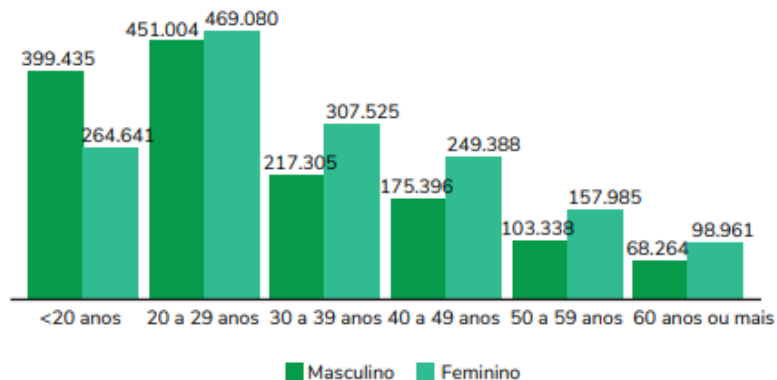
Gráfico 5 - População de 5 a 17 anos que não frequentam escola - Brasil - 2021.



Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021 — segundo trimestre (INEP, 2022a, p. 5)

Conforme mencionado, o abandono da escola contribui para a estatística de jovens e adultos sem a educação básica, elevando a presença de jovens na EJA (BRASIL, 2007), caso retornem aos estudos. Com isso, alterando o número de matrículas nessa modalidade, como pode-se observar no Gráfico 6 a quantidade de matrículas na EJA no ano de 2021, o qual consta informações como: dos 20 a 60 anos ou mais, a maior quantidade de pessoas é do sexo feminino, além disso, na idade de 20 a 29 anos existe o maior número de pessoas na EJA. Com isso, observamos que grande parte desse público são jovens e mulheres.

Gráfico 6 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos, segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2022, p. 32)

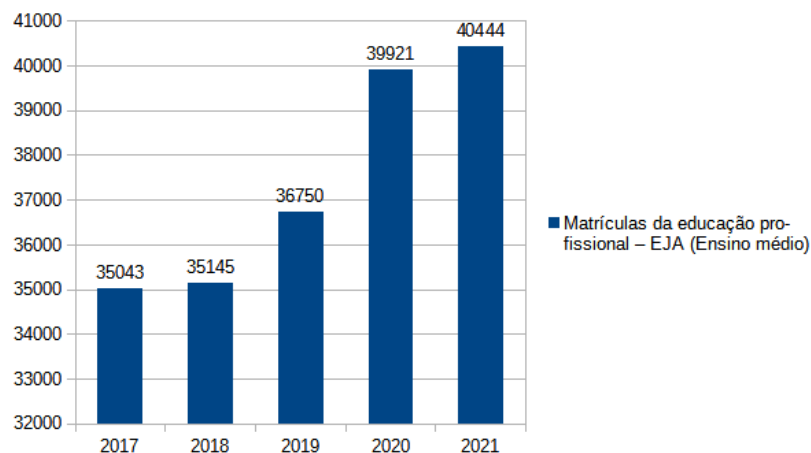
A presença desse público de jovens na EJA, dentre os fatores, envolve o insucesso no ensino fundamental, tem-se também a questão das desigualdades socioeconômicas que influenciam para que crianças abandonem a escola. Com isso, esses jovens retornam via EJA

para concluir a educação básica, por acreditarem que os insucessos no trabalho são resultados da baixa escolaridade, conforme Brasil (2007, p. 10–11):

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

Para atender tal público, dentre os programas, no Brasil, existe o PROEJA, que envolve a integração da educação profissional à educação básica para esse público. Observar-se nos dados do Censo escolar (2017 – 2021), o crescimento do número de matrículas da educação profissional da EJA (ensino médio) no período de 5 anos, conforme apresentado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Número de matrículas na educação profissional - EJA (Ensino Médio) - Brasil - 2017-2021



Fonte: Elaboração da pesquisa com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2022)

Assim, tem-se a necessidade de discutirmos sobre a educação profissional, tendo em vista a sua oferta integrada à educação básica na EJA. Tal integração, tem gerado políticas com interesses mercadológicos, como no caso, emprego e renda, conforme mencionado por Frigotto (2014, p. 21):

A educação profissional que se vincula, pois, a outra perspectiva de desenvolvimento e de políticas públicas demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e,

portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

Com isso, pode-se observar o que se tem realizado com a educação profissional e a expectativa social para educação básica unitária como formação humana. Além disso, segundo Frigotto (2014, p. 11), “as políticas públicas de formação profissional articuladas às políticas de emprego e renda têm tomado cada vez mais visibilidade na sociedade brasileira e têm ocupado as diferentes esferas de gestão pública”. Isso é notório, pois encontramos sua regulamentação na LDB, no PNE (BRASIL, 2014a) como forma de efetivação para o seu fortalecimento vinculado com a educação básica.

Diante disso, é importante citar que a origem das políticas de formação profissional existem em virtude de diferentes demandas e interesse, vinculadas com demandas e lutas de grupos que enfrentam o desemprego e as condições precárias do trabalho e, tem-se também, como forma de conter conflitos, conforme citado por Frigotto (2014, p. 11):

A origem dessas políticas se dá em diferentes demandas e interesses. Por um lado, pelas demandas e as lutas dos grupos atingidos pelo desemprego e precarização do trabalho e, por outro, por estratégias de alívio à pobreza como forma de contenção dos conflitos sociais. Neste caso, as políticas são de controle social. Por diferentes razões mostram-se ser de frágil alcance social e com limites de diferentes natureza.

Diante do exposto, pode-se observar as motivações da criação de políticas educacionais. Tendo em vista que são criadas para atender a necessidade da população, mas também existe o processo de aproveitamento como forma de contenção de conflitos sociais. Conforme já mencionado, dentre as ofertas de educação profissional, tem-se o Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA (instituído no Decreto nº 5.478/2005, mas alterado pelo Decreto nº 5.840/2006), o qual é destinado para pessoas que não concluíram a educação básica no tempo “regular”. Tal programa foi implantado e implementado a partir do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 até 2006 - 1º mandato e 2007 até 2011 - 2º mandato). Além desse, outros programas e ações no governo de Lula foram criados para atender jovens e adultos, conforme mencionado por Alves e Ribeiro (2019, p. 3):

Alinhando a este discurso de implementação de políticas focalizadoras, destacamos no campo educacional as seguintes ações e programas desenvolvidos durante o Governo Lula: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM), o Projeto Educando para a Liberdade, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Brasil Profissionalizado, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa

Universidade para todos (PROUNI), o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Com isso, tem-se no primeiro governo de Lula (2003–2006), por iniciativa do Ministério da Educação, mediante o Decreto nº 5.478/2005, o PROEJA. Que segundo Moll (2010, p.132), “constitui-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica”.

Nesse contexto de construção dessa política pública, Moll (2010) menciona que aconteceram vários debates em conjunto com universidades, atores sociais, representantes do conselho federal de educação profissional e tecnológica e dos Ministérios de educação e do trabalho. Com isso, no período de 2005 a 2007, ocorreu uma intensa produção intelectual relacionada com o PROEJA, tendo a produção do primeiro documento de referência sobre a integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de EJA. Como resultado disso, de acordo com Moll (2010), no ano de 2006, o documento foi levado à consulta pública e juntamente com mais dois outros documentos-referência: “um abordando a formação inicial e continuada, portanto tratando de sua implementação nos anos finais do ensino fundamental, e outro abordando a educação indígena” (MOLL, 2010 p. 133). Após isso, as reformulações foram aceitas pelo MEC, sendo o Decreto nº 5.478/2005 alterado pelo Decreto nº 5.840/2006.

Diante do exposto, esta pesquisa está relacionada com o PROEJA voltado a Educação profissional integrada ao Ensino Médio, pois no Decreto nº 5.478/2005 tem-se, somente, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, mas no Decreto nº 5.840/2006 abrange a educação básica, ou seja, incluiu o Ensino fundamental e Ensino médio. Com isso, o PROEJA se torna o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sendo que também no atual decreto tem-se a participação como proponente do programa: municípios, estados, Sistema S e instituições de ensino federal (obrigadas a ofertar o PROEJA). Além disso, pode-se mencionar outras diferenças entre o Decreto nº 5.478/2005 e Decreto nº 5.840/2006, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre o Decreto nº 5.478/2005 e o Decreto nº 5.840/2006.

Decreto nº 5.478/2005	Decreto nº 5.840/2006
Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.	Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
Educação profissional integrada ao Ensino Médio.	Educação profissional integrada ao Ensino Médio ou concomitante .
A oferta do Proeja é exclusiva à rede de instituições federais de educação profissional.	O Proeja pode ser adotado pelos estados, municípios e Sistemas S. Porém, a rede de instituições federais de educação profissional possuem a responsabilidade de implantar o Proeja até o ano de 2007.
Os cursos do Proeja, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores com carga horária máxima de 1.600h (mil e seiscentas horas) .	Os cursos do Proeja, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores com carga horária mínima de 1.400h (mil e quatrocentas horas) .
Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do Proeja com carga horária máxima de 2.400h (duas mil e quatrocentas horas).	Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do Proeja com carga horária mínima de 2.400h (duas mil e quatrocentas horas).

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir de análises do Decreto nº 5.478/2005 e Decreto nº 5.840/2006.

No Quadro 1, é possível observarmos alguns aspectos diferenciados entre os Decretos, como as alterações da carga horária de máxima para mínima, a possibilidade da oferta concomitante, inicialmente, somente as instituições federais de educação profissional ofertavam o PROEJA, mas com a alteração outras instituições (estados, municípios e Sistema S) podem aderir ao Programa. Em relação à oferta do PROEJA nas instituições federais, Moura e Henrique (2012, p. 121, grifo nosso) mencionam sobre os desafios que geram preocupações:

a **falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes**; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e 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.

Com isso, Machado (2014, p. 18) corrobora ao mencionar que o PROEJA “gerou uma grande resistência em especial na rede federal de educação profissional e tecnológica, pois esta passou a ser obrigada a oferecer cursos do PROEJA em todas as suas instituições.” Além disso, Machado (2014) menciona as seguintes situações:

As pesquisas sobre a implantação do Proeja apontam em sua grande maioria a reação à **imposição de oferta do Proeja no âmbito da rede federal**. Os argumentos arrolados por gestores e professores são os mais diversos, partindo das **condições limites das instituições** em atender a um público tão diferenciado como os jovens e adultos da EJA, pois **os professores não tem formação específica para tal**, até a

dificuldade de repensar a configuração dos cursos que deveriam atender às especificidades deste novo público (MACHADO, 2014, p. 18, grifo nosso).

Dessa forma, observam-se as dificuldades da rede federal em ofertar o Programa imposto, pois tanto para os gestores e professores há impasses nas instituições para atuarem na EJA, tendo em vista também a falta de formação específica para atender tal público.

Outro apontamento sobre a oferta do PROEJA na rede federal é o não cumprimento da oferta de 10% das vagas de matrícula, a esse respeito, Machado (2014, p. 18) faz referência que “os dados de matrícula em Proeja, apresentados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, indicam o não cumprimento do percentual de 10% como matrícula em cursos em Proeja, previstos no Decreto nº 5.840/2006.”

Além disso, a autora menciona sobre o não cumprimento do Art. 8º da Lei nº 11.892/2008 (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) por muitas instituições, o qual menciona que o Instituto Federal em cada exercício deverá garantir o mínimo de 50% das vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para a EJA (BRASIL, 2008). Sendo que esse não cumprimento está relacionado, especificamente, para o público da EJA.

Já em relação à formação continuada de professores para atuar no PROEJA, foram ofertados cursos de Pós-graduação *lato sensu* distribuídos em polos pelo Brasil — nos Centros Federais de Educação Tecnológica, em parceria com universidades públicas (MOLL, 2010). Tais polos, em 2006, ocorreram nos seguintes estados:

[...] Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, que passaram a oferecer a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e a atender professores das redes públicas federais, estadual e municipal de ensino (MOLL, 2010, p. 133).

Apesar das Instituições federais de ensino serem obrigadas a ofertar o PROEJA, os docentes dos estados e municípios podem realizar a capacitação, em virtude que no Decreto nº 5.840/2006 consta que as instituições de ensino estaduais e municipais também podem ser proponentes do PROEJA, assim, como o Sistema S. Ademais, é válido ressaltar que apesar da abertura de muitos polos para a oferta de formação continuada de professores, com o passar dos tempos ocorreram o fechamento dos polos por falta de financiamento de novas turmas pelo MEC (MOURA; HENRIQUE, 2012).

2.3 A política de formação continuada de professores para o PROEJA

Antes de abordar elementos específicos sobre a política de formação continuada de professores para atuar no PROEJA, apresentamos alguns conceitos (sinônimos utilizados) sobre formação continuada, além de discutir sobre duas categorias relacionadas com a temática: a primeira, formação continuada de professores e por seguinte, formação de professores para a educação profissional. Posterior a isso, evidenciamos alguns aspectos relacionados ao trabalho e formação continuada de professores. Para assim, apresentarmos discussões da política de formação continuada de professores para o PROEJA.

Existe no cotidiano de profissionais da escola e na administração da educação o uso de vários termos relacionados com a formação. Com base nesses termos, as decisões são realizadas e as ações são propostas, justificadas e efetivadas, tais termos influenciam ou provocam consequências na concepção de formação continuada, dentre eles pode-se citar: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada (MARIN, 2019).

Em relação à nomenclatura reciclagem, Marin (2019) menciona que sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, utilizada pela imprensa no cotidiano das pessoas. Porém, tal termo vem sendo utilizado para processos de modificações de materiais, com isso, na perspectiva dos profissionais da educação, não pode ser usado para pessoas. O uso desse termo no âmbito educacional, leva a oferta de cursos rápidos e descontextualizados.

Em relação à nomenclatura treinamento, Marin (2019) cita que foi e ainda é utilizada na área da formação, sendo que tal termo é sinônimo de destro, apto, capaz de determinada tarefa. A autora menciona que para profissionais da educação é inadequado tratar a educação continuada como treinamento, tendo a finalidade meramente mecânica.

Sobre o aperfeiçoamento, Marin (2019) menciona que “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo”, pois isso nega ideia da educabilidade do ser humano. Além disso, para a autora, os seres humanos não atingem a perfeição profissional, mas há possibilidade de melhoria, em virtude da existência dos limites, que “no caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências” (MARIN, 2019, p. 109).

Em relação à nomenclatura capacitação, Marin (2019) faz referência a dois conjuntos para conceber as ações de capacitação: o de tornar capaz, habilitar e o de convencer, persuadir. Para a autora, o primeiro conjunto corresponde com a ideia de formação

continuada, em virtude que para o exercício da profissão docente é necessário que as pessoas adquiram as condições para desempenharem as funções. Tal termo, rompe as concessões que as atividades educativas são genéticas ou inativas, como se o magistério fosse dom inato ou sacerdócio. Com isso, Marin (2019, p. 111) menciona que “[...] é muito possível, assim, aceitar a capacitação como termo ou conceito expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade”. Já em relação ao segundo conjunto de significados, Martin (2019) cita que não seguiu a mesma ideia que o primeiro, pois o desenvolvimento da atuação profissionalizante não deve caminhar no sentido da persuasão ou do convencimento de ideias, em virtude que os profissionais da educação “[...] devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (MARTIN, 2019, p. 111). O convencimento e a persuasão provocam as seguintes consequências, conforme apresentado pela autora:

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. No entanto, o que temos visto são consequências desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, pois há todo tipo de desvio, de desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter correspondentes alternativas adequadas para ocupar tais funções (MARTIN, 2019, p. 111–112).

E por fim, tem-se as nomenclaturas: educação permanente, formação continuada e educação continuada, nas quais segundo Marin (2019) podemos colocá-los no mesmo bloco, em virtude das similaridades entre eles, envolvem a formação sem interrupções, conforme apresentado abaixo:

Tais aspectos, ao lado dos institucionais ou profissionais, compõem visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no locus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais [...]. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 2019, p. 113-114)

Dessa forma, observa-se os termos utilizados — reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação — como relacionados com a formação continuada, mas conforme apresentado por Marin (2009) possuem significados diferentes das concepções ideias de formação continuada que envolve uma formação sem interrupções.

Com isso, apresentamos o conceito de formação continuada, segundo Colares e Bryan (2014, p. 2), quando mencionam que “a formação continuada diz respeito às atividades desenvolvidas para o aprimoramento do profissional da educação por meio de cursos,

participação em reuniões, congressos, seminários e outras ações de natureza formativa”. Diante disso, observa-se que para os autores, tal formação envolve atividades que visam o aprimoramento profissional. Já em uma perspectiva política sobre essa formação, pode-se mencionar o que é apresentado por Maués (2003), quando cita que:

[...] a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas que se estão processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional (MAUÉS, 2003, p. 105).

Existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação contínua também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram [...]” (MAUÉS, 2003, p. 104).

Diante do exposto, em relação à **formação continuada de professores**, segundo Pereira (2010), a ideia que a formação de professores não termina com a finalização de um curso, ganha força no Brasil nos anos de 1980. Tem-se, nesse período, a formação dividida em inicial e continuada. Além disso, o autor menciona que a formação continuada ou contínua que conhecemos, muitas vezes são formações eventuais, isoladas e pontuais. Com isso, sendo uma formação mais descontínua do que contínua, conforme apresentado abaixo:

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “*descontínua*” do que propriamente “*contínua*”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. (PEREIRA, 2010, p. 1-2).

Em contraposição à questão da descontinuidade das ações de formação, Pereira (2010) evidencia que nas produções científicas há discussões sobre o desenvolvimento profissional dos professores com a concepção da indissociabilidade de formação e trabalho docente. Com isso, e apesar da relevância da discussão acerca da simultaneidade entre formação e trabalho docente, neste trabalho, será discutido prioritariamente a formação continuada de professores, dada as limitações da pesquisa, mas evidenciamos a relevância de pesquisas sobre o trabalho e formação continuada de professores e por isso, posteriormente apresentamos alguns aspectos relacionados com o tema.

E por seguinte, em relação à **formação de professores para a educação profissional**, Oliveira (2010) menciona sobre a necessidade de compreender duas expressões — formação de professores e educação profissional — que a compõem: em relação à *formação de professores*, são processos que formam os docentes, que envolve a construção e reconstrução de saberes dos futuros professores ou de quem exerce a docência. Já a *educação profissional* (EP), é uma modalidade introduzida na LDB pela Lei nº 11.741 de 2008, consta no Artigo 39

que “a educação profissional e tecnológica [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidade de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996, s.p.).

Segundo Oliveira (2010), a educação profissional e tecnológica envolve:

formação inicial e continuada ou qualificação profissional; EP Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica-EPT de graduação e pós-graduação. Além disso, pela modificação da LDB, em sua Seção IV – *Ensino Médio*, que é a última etapa da Educação Básica, incluiu-se a Seção IV-A – *Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Assim, fica claro que o nível médio da EP é considerado Educação Básica. Segundo a Lei, a EP Técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma subsequente ao nível médio da Educação Básica, ou com ele articulada. Nesse caso, a EP pode ocorrer na forma concomitante ou integrada. O curso integrado confere ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio ao tempo em que ele faz jus ao certificado de conclusão do ensino médio, constituindo-se como um curso único ofertado por uma mesma instituição de ensino. Nele, as disciplinas de formação geral são integradas às de formação especial (OLIVEIRA, 2010, p. 1-2).

Em relação à formação de professores para a educação profissional, “pode se referir ao professor do nível médio ou do nível superior dessa modalidade de educação, ou aos instrutores e monitores que trabalham em cursos de qualificação profissional” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). A formação desses professores, pelas políticas da área, segundo Oliveira (2006, p. 4, grifo da autora) “pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, ela passa a ser marcada pelo caráter emergencial ao lado do mencionado caráter *especial*”. Além disso, Oliveira (2006, p. 5, grifo da autora) faz referência que:

[...] a formação de professores do ensino técnico nas políticas vigentes resume-se no seguinte: da aparente *falta de formação* à desvelada formação balizada pela dualidade estrutural, pelo mercado e pelas contradições da presença, na educação, da lógica da necessária construção de uma subjetividade própria das contradições do estágio atual de acumulação capitalista.

Diante o exposto, observa-se a relação da formação de professores da educação profissional com interesses do capital, além dessas evidências, a autora menciona sobre a formação de professores por *competência*¹², além de evidenciar que a competência vinculada ao “setor produtivo e de uma política produtivista na educação, balizada pelo mercado de trabalho, enfatiza a importância do *saber ser* e do *saber tácito* de cada trabalhador, não dependentes daquilo que se aprende, formalmente acerca de dada atividade [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 5, grifo da autora). Maués (2003) corrobora ao citar a pedagogia por competências das reformas educacionais quando menciona:

¹²“A idéia (sic) de competência vai ao encontro das características de desemprego estrutural e precarização do trabalho. Identifica-se com a inculcação dos valores e objetivos de competitividade e individualidade, da dinâmica da produção e do consumo, próprios do estágio atual de acumulação capitalista” (OLIVEIRA, 2016, p. 5)

Os indicadores dessas reformas, “universitarização”/profissionalização, ênfase na formação prática, aproveitamento das experiências, formação contínua e a pedagogia das competências apontam para uma formação vinculada à lógica de mercado, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história. As reformas trazem hoje essa marca, que precisa ser considerada quando da definição da concepção de formação de professor que se vai adotar (MAUÉS, 2003, p. 108).

Esse tipo de formação, “limita a relação de um projeto de formação profissional para a cidadania ativa, comprometida com a democracia e a superação das condições não naturais de desigualdades entre os indivíduos” (OLIVEIRA, 2006, p. 6). O tipo de formação para a superação das desigualdades e a favor da democracia é a formação que defendemos, por ser compreendida como algo voltado para todos e busca a emancipação/libertação de todos na sociedade.

Após o exposto, conforme já mencionado, discutir sobre formação envolve também refletirmos sobre o trabalho, a exemplo disso, em virtude da necessidade da atuação docente no PROEJA foi pensado nos cursos de formação continuada de professores para atender o Programa. Mas antes de discutirmos especificamente sobre isso, é pertinente mencionar que segundo Antunes (2009) a crise de acumulação do taylorista/fordista a partir dos anos de 70 teve como consequência a crise estrutural do capital, com isso, tem-se uma nova organização industrial e da relação capital e trabalho, tais mudanças são apresentadas por Antunes (2009, p. 50) com as seguintes características do trabalhador: ‘mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de “maior realização no espaço do trabalho’’. Nesse contexto de exigências do perfil do trabalhador, pode-se relacionar com as mudanças na formação docente, para que seja também alterado o processo de formação dos demais trabalhadores com as características exigidas pela nova configuração de trabalho. Além disso, Antunes (2009, p. 54–55) menciona:

De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo.

Nesse contexto, observa-se a intensificação da exploração da força de trabalho e no processo de reestruturação produtiva, têm-se mudanças no mundo do trabalho, novas exigências que afetam o currículo escolar, o qual conseqüentemente atingem a formação de professores, pois as capacitações são direcionadas para uma formação que atenda,

especificamente, a necessidade do mercado, sem se preocupar com a formação humana, emancipadora, integral e omnilateral.

Em relação ao processo da exploração do trabalho, Alves (2008) corrobora ao mencionar que diferente do fordismo-taylorismo, no toyotismo, tem-se a mobilização da subjetividade, envolvendo corpo e mente. Nesse sentido, observa-se a forma intensificada de exploração do trabalho, por ser mais intenso que as ações do fordismo-taylorismo. Com isso, Alves (2008, p. 42) menciona:

deste modo, o espírito do toyotismo implica não apenas a mobilização total da mente (diz ele que “é fácil compreender a teoria com a mente”), mas a mobilização total do corpo e da mente. Não apenas conhecer e fazer, mas conhecer e fazer instintivamente.

Nesse contexto, observa-se claramente a adulteração do sentido do trabalho, pois se tem a característica do trabalho alienado. Além disso, Alves (2008, p. 45) menciona que “o espírito do toyotismo impulsiona o aumento da utilização da terceirização e do trabalho por encomenda, ou ainda, das formas marginais de trabalho: trabalho em domicílio, trabalho clandestino”. Nesse contexto da adulteração do trabalho, observam-se os desafios na atuação docente, especificamente no PROEJA, pois muitos alunos sujeitam-se nessas condições de trabalho para poderem sobreviver, tal situação de exploração contribui no processo de evasão escolar, pois com as precárias condições de trabalho é difícil conciliar formação e trabalho.

Além disso, observa-se “tantas heterogeneidades e fragmentações que provocam a classe-que-vive-do-trabalho em sua nova morfologia hoje.” (ANTUNES, 2018, p. 27). Mas apesar disso, tem-se a necessidade de não olharmos o trabalho de forma unilateral, relacionado somente para o interesse do capital. Em alusão a isso, Antunes (2018) cita que para Marx o trabalho faz parte da existência do homem, ele tem dupla transformação, atua sobre a natureza e se autotransforma, nesse sentido, o trabalho é vital, mas com o capitalismo ocorreram mudanças que adulteraram o trabalho.

Com isso, as mudanças no mundo do trabalho refletem no currículo escolar, no qual conseqüentemente atingem a formação continuada de professores, pois as capacitações começam a ser direcionadas para uma formação que atenda, especificamente, a necessidade do mercado, sem se preocupar com a formação humana, emancipadora, integral e omnilateral. Conforme já mencionado, essa reestruturação também atinge a formação dos demais integrantes da classe trabalhadora, nos quais são jovens e adultos que por conta da necessidade de trabalhar se sujeitam a precárias condições de trabalho, onde conseqüentemente afeta a educação desse trabalhador.

Nesse contexto, tem-se o desafio da atuação do professor para atender aos discentes que precisam trabalhar conforme as exigências da nova morfologia do trabalho, que segundo Antunes (2018, p. 151) vivenciam “a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos coordenadores e supervisores, os baixos salários, os adoecimentos [...]”. Além de todos esses desafios que o trabalhador-estudante enfrenta, tem-se as outras especificidades da EJA que devem ser consideradas pelo professor, por isso, é fundamental que o docente tenha formação continuada para atuar nessa modalidade.

Com isso, na questão do PROEJA, tem-se a necessidade dos docentes licenciados e não licenciados se preocuparem para que a atuação não seja para atender, somente, às necessidades mercadológicas, mas que a formação seja integral, plena e omnilateral.

Em relação à formação e a precarização do trabalho docente, Macedo e Lima (2017) mencionam que, no Brasil, a partir dos anos de 1990, tem-se um período de adoção de novos modelos de gestão educacional, relacionados com a contrarreforma na educação, que intensifica a precarização do trabalho docente e tem-se a efetivação das políticas de formação articulada com os direcionamentos dos organismos internacionais. Com isso, têm-se mudanças tanto no trabalho como na formação distinta da educação para a emancipação humana. Além disso, as autoras mencionam que:

as políticas educacionais, produzidas desde os anos 1990, orientadas por princípios do neoliberalismo mediado pela Terceira Via, imprimiram novas características ao trabalho em geral, em toda a sociedade, e também no interior da escola (MACEDO; LIMA, 2017, p. 224).

Em relação a isso, Oliveira (2021) corrobora ao mencionar sobre a existência de debates relacionados com a necessidade de nova escola e novo docente: “a constatação dessas crises traz o debate sobre a necessidade de uma nova escola e de um novo docente, sobretudo no seu saber-fazer, ou seja, nas formas de ensinar e de se relacionar com seu trabalho” (OLIVEIRA, 2021, p. 257).

Além disso, Oliveira (2021) menciona sobre a interferência da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) na formação, pois tal organização defende que as escolas e docentes devem atender às demandas dos alunos relacionadas às diferenças sociais, superação do fracasso escolar e dentre outras, com isso, existe a necessidade de formar novos docentes. Oliveira (2021) também cita, que segundo Laval (2004) os organismos internacionais possuem fundamental matriz com a teoria do capital humano, determinando o que é “qualidade da educação” e a “boa docência” para influenciar os sistemas educacionais. Nesse contexto, tem-se a interferência dos organismos internacionais também na formação continuada de professores.

Sobre a formação docente no âmbito da EJA, observa-se, no Brasil, de forma histórica, marcas do descaso que envolve a formação de professores que atuam nessa modalidade, pois segundo Almeida e Corso (2015), o Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde elaborou vários documentos para os SEAs dos estados e aos professores das classes de ensino supletivo, sendo que nos materiais produzidos ao final dos anos de 1940 e na década de 1950, dentre outras informações constam que qualquer pessoa poderia ensinar a adolescentes e a adultos por ser mais fácil, não sendo necessário formar e qualificar um profissional, conseqüentemente, não havia uma remuneração de um docente preparado, além disso, tiveram-se ações voltadas para o recrutamento de voluntários.

Já na contemporaneidade da legislação brasileira, podemos citar alguns marcos legais da formação continuada de professores, dentre eles tem-se a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que apresenta como de responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, a oferta da formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996). Com isso, observamos que o Estado é o responsável pela formação dos professores. Mas, além disso, consta no inciso III do Art. 63 da LDB que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação (BRASIL, 1996).

No PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) também existem menções sobre a formação de professores, tanto nas metas como nas estratégias. Constando na Meta 15, o que é apresentado na LDB, sobre em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios a responsabilidade pela formação de professores. E na Meta 16 a formação, em nível de pós-graduação, de 50% dos professores da educação básica e a garantia de formação continuada na área de atuação, conforme observado nas metas abaixo:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014a, s.p. grifo nosso).

Com isso, pode-se mencionar que segundo o Censo escolar da educação básica de 2020, tem aumentado o quantitativo de docentes tanto graduados como pós-graduados, implicando no processo de alcance da meta 16, conforme apresentado abaixo:

O Censo Escolar da Educação Básica 2020 apresenta um crescimento no percentual de docentes com graduação e pós-graduação. No comparativo entre 2016 e 2020 houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação. Essa elevação faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores com pós-graduação e educação continuada para 50%. O resultado tem sido positivo, tendo em vista que na formação continuada o percentual também aumentou, partindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020 (BRASIL, 2021, s.p.).

Ademais, no PNE (2014–2024) constam estratégias específicas para formação continuada de professores que atuam na EJA relacionada com a educação profissional. Como pode-se observar na estratégia 10.7, quando menciona sobre fomentar a formação continuada de professores das redes públicas que atuam na EJA vinculada à educação profissional. Tal estratégia faz parte da Meta 10 que envolve a oferta de no mínimo 25% das matrículas da EJA integralizando educação básica à educação profissional (BRASIL, 2014a).

Além da LDB e PNE, pode-se mencionar a BNC — Formação continuada (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) que têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Nesse documento, consta como competência dos sistemas de ensino da União, Distrito Federal, Estados e Municípios as Políticas da formação continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2020). Com isso, podemos mencionar que conforme a LDB, PNE (2014–2024) e BNC — Formação continuada, o Estado é responsável pela oferta da formação continuada aos professores. Mas observa-se que com a supervalorização das TIC (Tecnologias da informação e comunicação) a responsabilidade da formação inicial e continuada tem sido do próprio trabalhador. Conforme citado por Macedo e Lima (2017, p. 231):

Se em 1966 o indicativo era de que a formação do professor deveria estar sob a responsabilidade do Estado, a partir de 1996 percebe-se uma supervalorização das TIC que passa a ser o principal instrumento para a formação docente, inclusive como recursos para garantir a EaD em nível superior, colocando sobre este trabalhador a responsabilidade de sua formação inicial e continuada.

Além disso, é relevante mencionar que na BNC — Formação continuada é apresentado o entendimento da formação continuada de professores da educação básica, envolvendo-a como essencial na profissionalização, em virtude do professor ser agente formativo de conhecimento e cultura, conforme apresentado no art. 4º da referida resolução:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a **constituição de competências**, visando o complexo

desempenho da sua prática social e da **qualificação para o trabalho** (BRASIL, 2020, p. 2, grifo nosso).

Observa-se neste artigo elementos de interesses do capitalismo, como a “construção de competências”, o que é possível notar no processo de ensino da Educação Básica, a valorização das competências, como também o foco da “qualificação para o trabalho”. Esses elementos ocupam o lugar da formação humana na educação. Isso nos faz refletir no que é apresentado por Souza (2013) quando menciona que o projeto educação no Brasil não está pautado na perspectiva emancipadora:

[...] não faz sentido pensarmos um projeto de formação de professores para a educação, de um modo geral, sem que esse projeto esteja relacionado a um projeto de educação para o país, um projeto de educação que tenha por base o desenvolvimento social, o desenvolvimento republicano, mas também que seja promotor da emancipação, que tenha a perspectiva libertária e emancipatória. Todavia, se existe um projeto educacional para o país, este não se pauta pela perspectivas emancipatória (SOUZA, 2013, p. 387).

Além disso, “a formação para a emancipação requer uma profunda interação teórico-prática, uma visão da totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetiva capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade.” (SOUZA, 2013, p. 393). Posto isso, o autor apresenta algumas discussões sobre a formação de professores que atuam na educação profissional e tecnológica (EPT), pois na oferta dessa educação existe a formação em uma área profissional, apesar disso, o jovem não precisa somente aprender a manipular o conhecimento, porém ele precisa se colocar como sujeito autônomo:

A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções (SOUZA, 2013, p. 392).

Com isso, observa-se como são fundamentais as discussões sobre a formação continuada e reflexões sobre os tipos de formações ofertadas. Sendo que a formação continuada, no Brasil, é mencionada por Gatti (2008) como algo compensatório pelas lacunas da formação inicial, com isso, tem-se a alteração dos propósitos dessa formação, no qual é a atualização e aprofundamento de conhecimento:

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então,

a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação (GATTI, 2008, p. 58).

Após o exposto, tem-se também outro apontamento relacionado a BNC — Formação continuada, pois nela consta somente um artigo sobre a formação continuada de professores para as modalidades específicas, como na EJA. O que contribui para a exclusão da formação de professores de tais modalidades, pois apesar de terem suas especificidades, mas são participantes da educação básica ou poderiam já terem publicado outra resolução para essas modalidades específicas. Segue abaixo o que consta na BNC — Formação continuada sobre a formação das modalidades específicas:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020, s.p.).

Com isso, observamos a pouca importância dada à formação continuada de professores que atuam nas modalidades específicas. Tendo em vista que poderiam ter dado um melhor direcionamento na formação dos docentes de tais modalidades. Pois, em relação à formação continuada de docente para a EJA, mas especificamente para o PROEJA, Silva e Baracho (2007) mencionam que o fato do PROEJA ser um campo peculiar, exige a realização de uma política de formação de professores, pois se tem carência no magistério e de uma sólida formação continuada para atuarem no programa. Além disso, as autoras mencionam que “entende-se que a formação docente é uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público, de investigar seus modos de aprender [...]” (SILVA; BARACHO, 2017, p.11).

O que nos leva a refletir que os docentes do PROEJA atuam na educação de trabalhadores que enfrentam várias barreiras para se manterem na escola, dentre elas, tem-se a necessidade de conciliação entre trabalho e formação. Nesse sentido, é fundamental que o professor também se reconheça como participante da classe trabalhadora. A respeito disso, Dantes (2014, p. 9, grifo nosso) menciona:

é fundamental que o **professor se assuma como integrante da classe trabalhadora** e, a partir desse referencial, estando munido da competência técnica em determinada área do conhecimento de forma relacional com as demais áreas, do saber ensinar e com o compromisso ético-político com a **formação da classe trabalhadora**, à qual ele tem a consciência de pertencer, poderá efetivamente atuar em uma perspectiva contra hegemônica. Ou dito de outra maneira, **poderá contribuir para a formação de sujeitos emancipados e autônomos e, portanto, de trabalhadores que também possam ser dirigentes.**

Nesse contexto, observa-se a importância do professor se reconhecer como pertencente à classe trabalhadora, que atua na formação de outros trabalhadores para que o processo de formação desses sujeitos seja de forma autônoma e emancipadora. É também relevante, perceber que o posicionamento enquanto docente pode fazer a diferença no processo da formação humana, conforme mencionado por Souza (2013, p. 402):

Na condição de educadores, não podemos nos dar ao direito de olhar para frente sem enxergar uma utopia nem de omitir as utopias para nossos alunos. E qual é essa utopia que insisto em mantê-la viva? E a de uma formação humanística, da omnilateralidade, da emancipação, de uma compreensão crítica dos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais, dos valores éticos, por que a pressão da mídia, do mercado, da ideologia dominante para que ela seja eliminada de vez é muito grande. Mas podemos resistir a essa pressão no nosso trabalho cotidiano, no nosso fazer pedagógico, docente.

O que nos permite notar sobre a necessidade do professor e seu posicionamento como forma de resistência na defesa da formação humana, tendo em vista a pressão da mídia, mercado e da ideologia da classe dominante que defendem a formação para atender os interesses do sistema. Com isso, observa-se a necessidade da formação do educador acontecer de forma a ir além da aquisição da didática, por ser necessário priorizar mais o ser humano do que o fortalecimento da economia. A respeito disso, Moura (2015) faz referência que:

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (Moura, 2015, p. 30).

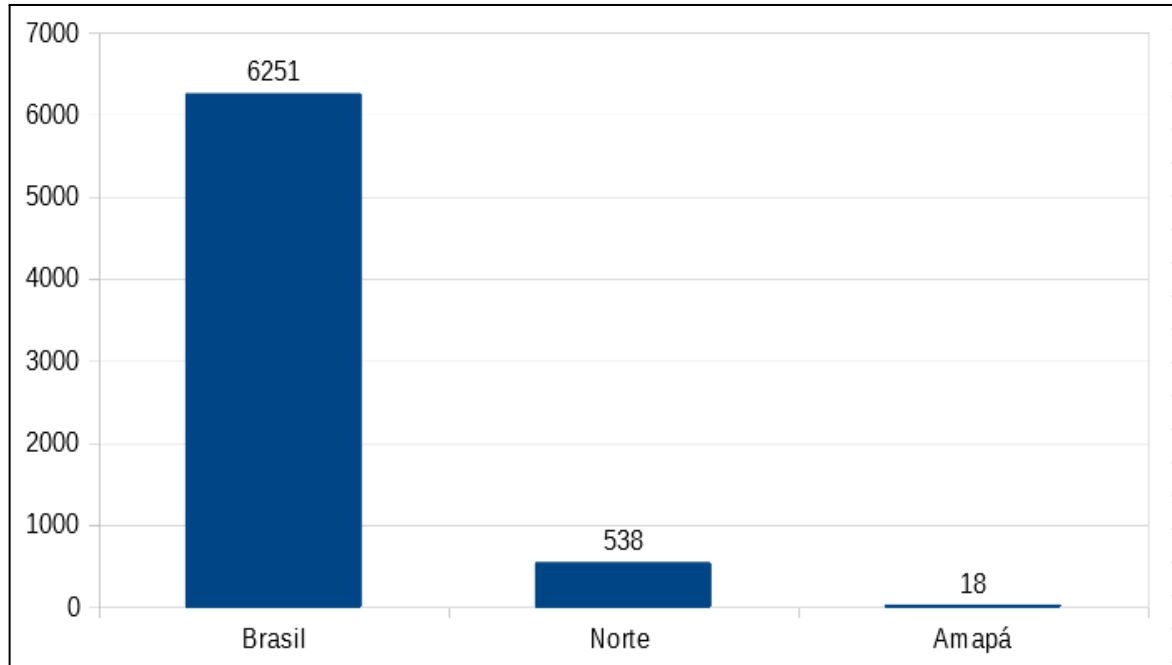
Nesse processo de formação que prioriza mais o ser humano, é que deve se pautar a formação do docente do PROEJA, em virtude do programa envolver a integração da formação profissional à educação básica na EJA, implicando na necessidade da formação não somente na área profissional, mas que envolva a autonomia e a formação humana dos sujeitos.

No censo escolar da educação básica (2021), observamos o quantitativo de professores que atuaram na EJA vinculada com a educação profissional em nível médio (Gráfico 8). Nele, observa-se que no Brasil 6.251 (seis mil duzentos e cinquenta e um) docentes atuaram nesse público no ano de 2021, dentre eles 538 (quinhentos e trinta e oito) são da região norte, sendo 18 (dezoito) do Amapá.

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que, no Censo, os docentes são contados somente uma vez, mesmo que o docente atue em mais de uma unidade, etapa, etc. O que significa que, se o docente já foi contado como docente do Ensino Médio Integrado, mesmo

que ele também tenha ministrado aula na EJA integrada à educação profissional de Nível Médio, ele não será contado para esses.

Gráfico 8 - Professores que atuaram na EJA integrada à educação profissional de Nível Médio em 2021

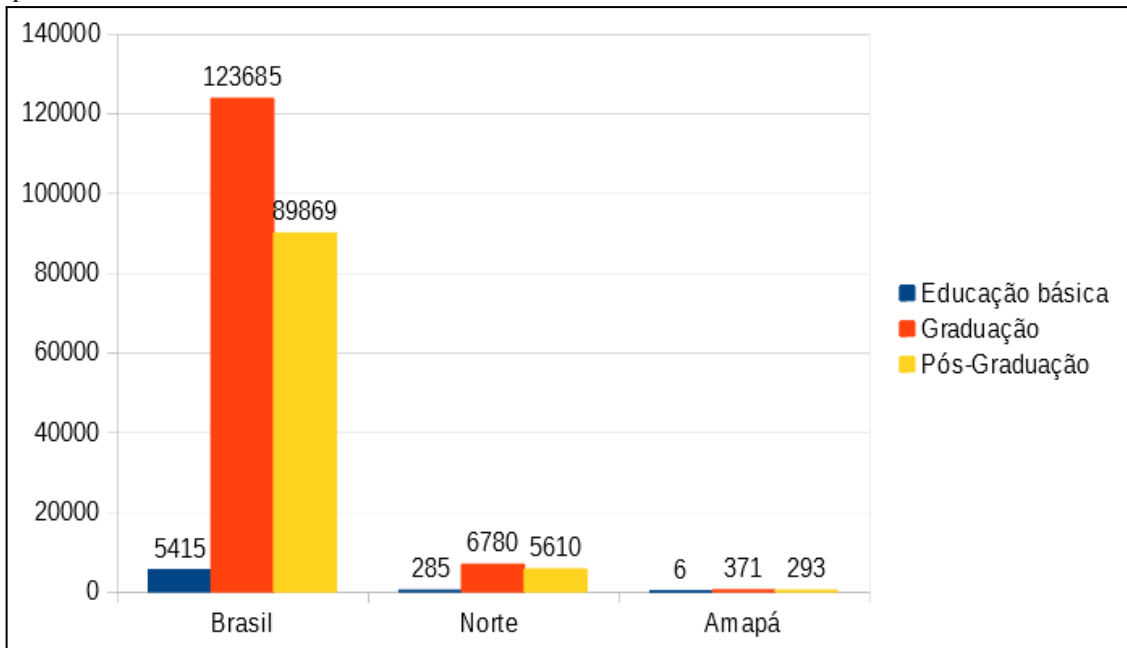


Fonte: Elaboração da pesquisa com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (INEP, 2022b)

Posterior a isso, no Gráfico 9 constam informações dos docentes da educação profissional das seguintes Etapas de Ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante, Curso Técnico Misto (Concomitante e Subsequente) e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) do Ensino Regular e/ou EJA, pois no Censo Escolar da Educação Básica (2021) não há separação por etapa de ensino ou modalidade, ou seja, tais informações não tem especificamente para a EJA integrada à educação produção, mas ela está inserida nos dados.

Ademais, observa-se, no Gráfico 9, o nível de escolaridade dos docentes que atuaram na educação profissional no ano de 2021. Nota-se que, no Brasil, 5.415 (cinco mil quatrocentos e quinze) professores tinham, somente, a educação básica, revelando a baixa escolaridade de alguns professores, o que consequentemente influencia na carência da formação desses professores, dentre eles, 285 (duzentos e oitenta e cinco) são do Norte, sendo contabilizados 6 (seis) professores no Amapá, no qual conforme a Tabela 1 são professores com o Ensino Médio.

Gráfico 9 - Nível de escolaridade e formação acadêmica dos professores que atuaram na educação profissional em 2021



Fonte: Elaboração da pesquisa com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (INEP, 2022b)

Além da escolaridade, no Gráfico 9 também consta a formação acadêmica dos professores, nos quais são apresentados com mais detalhes na Tabela 1. Conforme os dados da Tabela 1, em relação aos professores graduados, existem mais professores com licenciatura do que sem licenciatura que atuaram na educação profissional em 2021, mas a quantidade dos não licenciados são consideráveis, como, por exemplo, no Amapá, 204 (duzentos e quatro) com licenciatura e 167 (cento e sessenta e sete) sem licenciatura, ou seja, são 54,98% com licenciatura e 45,02% sem licenciatura. Com isso, observamos que apesar dos professores com licenciatura serem a maioria, existem muitos sem licenciatura.

E por fim, observa-se na Tabela 1 que dos 377 (trezentos e setenta e sete) professores do Amapá, tem-se 293 (duzentos e noventa e três) docentes com pós-graduação (Gráfico 9), o que implica mencionar que 77,71% dos professores do Amapá atuantes na educação profissional no ano de 2021 são pós-graduados.

Tabela 1 - Número de professores com escolaridade e formação acadêmica que atuaram na educação profissional em 2021

	Total	Educação básica		Graduação		Pós-Graduação		
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Com licenciatur.	Sem licenciatur.	Especialização	Mestrado	Doutorado
Brasil	129100	73	5342	87897	35788	53645	26237	9987
Norte	7065	2	283	3816	2964	3064	1972	574
Amapá	377	-	6	204	167	200	77	16

Fonte: Elaboração da pesquisa com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (INEP, 2022b)

Os dados apresentados fazem referências específicas do Brasil, Norte e Amapá, visando observarmos no âmbito nacional, regional e local, o quantitativo de professores que atuam na educação profissional, envolvendo a escolaridade e a formação acadêmica desses docentes.

Especificamente, sobre a EJA vinculada com a educação profissional, pode-se mencionar que, no Brasil, dentre as instituições que ofertam cursos nesse âmbito existe o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP, o qual tem Campi em Macapá, Laranjal do Jari, Santana, Porto Grande, além do Campus Avançado do Oiapoque e o Centro de Referência EaD de Pedra Branca. Além disso, pode-se mencionar que a oferta da EJA vinculada com a educação profissional é por meio do PROEJA, iniciado na instituição em 2012 nos Campi Macapá e Laranjal do Jari, com o Curso Técnico em Alimentos em Macapá e o Técnico em Comércio em Laranjal do Jari, nos Campi Santana e Porto Grande a oferta do PROEJA começou em 2016, com o Curso Técnico em Logística em Santana e o Técnico em Agronegócio em Porto Grande.

3 O PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

Nesta seção, discutimos sobre o PROEJA na Amazônia, especificamente no Amapá, apresentando elementos sobre o IFAP e o processo de implementação do programa nessa instituição, que assim como os demais institutos federais, conforme o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, são responsáveis por implementar cursos e programas regulares do PROEJA. Com isso, pode-se reiterar que o IFAP por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passou de Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP) para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), sendo que em 2012 iniciou a oferta do PROEJA nessa instituição.

Para a construção dessa seção, utilizamos os seguintes documentos: Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 (Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências); Portaria nº 1.066, de 13 de novembro de 2007 (atribui ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará o encargo de adotar as medidas necessárias à implantação da ETFAP); Lei nº 11.892, 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); Dados da Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2021, edição 2022) Relatório de Gestão - 2021, Plano de ação - 2022 do IFAP, dentre outros documentos.

Diante do exposto, esta seção apresenta alguns apontamentos do IFAP sobre o processo de implantação e implementação do PROEJA, envolvendo os cursos ofertados nos Campi, quantitativo de vagas, matriculados, ingressantes e concluintes no ano de 2021¹³, como também elementos relacionados sobre os docentes que atuam nessa modalidade. Ademais, constam alguns aspectos relacionados com a historicidade do IFAP, bem como, documentos que regulamentam o PROEJA e por fim, a formação continuada de professores no âmbito do IFAP.

3.1 Breve histórico e a atuação do IFAP

A historicidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP inicia com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá - ETFAP instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 (que dispôs sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais), segundo a qual, para o Amapá, foram criados 50 (cinquenta) cargos de docentes e 65 (sessenta e cinco) para técnicos-administrativos, sendo 40 (quarenta) de nível médio e 25 (vinte e cinco) de nível superior. Em relação a cargos de direção (CD) e funções gratificadas (FG), foram criadas 25 vagas, sendo: 1 (um) CD-2; 3 (três) CD-3; 6 (seis) CD-4; 5 (cinco) FG-1; 10 (dez) FG-2, conforme apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 - Quantitativo de vagas de servidores, cargos de direção e funções gratificadas para a ETFAP - 2007.

Docentes	Técnicos-Administrativos		Cargos de Direção			Funções Gratificadas	
	Nível Médio	Nível Superior	CD-2	CD-3	CD-4	FG-1	FG-2
50	40	25	1	3	6	5	10

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007b)

Posterior a criação da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, tem-se a publicação da Portaria nº 1.066, de 13 de novembro de 2007, que atribui ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará o encargo de adotar as medidas necessárias à implantação da ETFAP, com as seguintes ações:

I - propor à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica a relação de cursos de educação profissional a serem oferecidos à comunidade, em consonância com as necessidades socioeconômicas de âmbito local e regional, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, assim como as orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia;

¹³ Coletamos tais informações da Plataforma Nilo Peçanha. No período da pesquisa o último ano base era 2021.

II - providenciar, junto aos órgãos competentes, a inscrição da Escola Técnica Federal no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas - CNPJ, no Sistema Integrado de Administração Financeira - SIAFI, no Sistema Integrado de Administração de Pessoal - SIAPE, Sistema Integrado de Dados Orçamentários - SIDOR, Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais - SIASG, e nos demais sistemas de utilização obrigatória pela Administração Federal;

III - ativar e gerir a Unidade Gestora da Escola Técnica Federal do Amapá;

IV - praticar os atos atinentes à execução orçamentária e financeira da Escola Técnica Federal do Amapá;

V - providenciar, na forma da lei, a aquisição de mobiliário, veículos, equipamentos e acervo bibliográfico destinados às salas de aulas, laboratórios, dependências administrativas, unidades de serviços de apoio ao educando e demais ambientes da Instituição;

VI - providenciar, na forma da lei, a contratação dos serviços necessários à adaptação de instalações, limpeza, conservação e vigilância dos bens móveis e imóveis da Escola Técnica Federal do Amapá;

VII - organizar os concursos públicos que venham ser autorizados para o provimento do quadro de pessoal efetivo da Escola Técnica Federal do Amapá, e praticar os atos necessários à investidura dos servidores aprovados;

VIII - gerir os contratos celebrados em cumprimento ao disposto neste artigo até a posse da direção da Escola Técnica Federal do Amapá;

IX - elaborar, em conjunto com a Direção-Geral Pro Tempore¹⁴ da Escola Técnica Federal do Amapá, o Regimento Interno da nova instituição e submetê-lo à aprovação do Ministério da Educação (BRASIL, 2007c, p. 359).

Diante do exposto, tem-se o que foi autorizado ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará realizar para a implantação da ETFAP. Dentre as demandas, podemos observar a organização de concursos públicos para o quadro de servidores, ou seja, os primeiros servidores da ETFAP participaram do processo seletivo organizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, obedecendo ao quantitativo de vagas e cargos (Quadro 2).

No art. 4º da Portaria nº 1.066/2007, ficou estipulado 18 (dezoito) meses a partir da data de publicação para que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará concluísse o processo de implantação da Escola Técnica Federal do Amapá. A implantação fez parte das ações do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação ao processo de expansão da Rede Federal, pode-se mencionar que tal processo teve também contribuição da necessidade de ampliação da formação de profissionais no Brasil. Alusivo a isso, Macedo (2017) menciona que:

no início do século XXI, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil passou por um momento histórico de constante transformação econômica, política e social. A recente retomada do crescimento econômico do país, mesmo em contramão à crise mundial, o aumento dos investimentos nos chamados mercados emergentes e o avanço das novas tecnologias são fatores que provocam a necessidade de ampliação da formação de profissionais qualificados tendo em vista atender a demanda de uma economia em expansão (MACEDO, 2017, p. 95).

¹⁴ A ETFAP teve como Direção-Geral Pro Tempore o professor Emanuel Alves de Moura, nomeado pelo Portaria MEC nº 1199, de 12 de dezembro de 2007.

Ademais, para Macedo (2017, p. 102) “como política pública, a educação profissional e tecnológica abrange não somente a oferta de cursos voltados para a formação do trabalhador, mas principalmente, assume o compromisso com o todo o campo social”. Tal perspectiva corrobora para que se vá além da visão da educação profissional como formação restrita aos interesses mercadológicos e tem sido argumentos que vêm contribuindo para o processo expansionista que a rede federal de educação profissional e tecnológica tem vivenciado nos últimos anos.

Nessa conjuntura que se tem a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Por intermédio da referida lei, no inciso III do Art. 5º, a Escola Técnica Federal do Amapá é transformada em Instituto Federal do Amapá (BRASIL, 2008, s.p.), o qual, segundo o Art. 2º da Lei nº 11.892 os Institutos Federais são:

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e **multicampi**, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

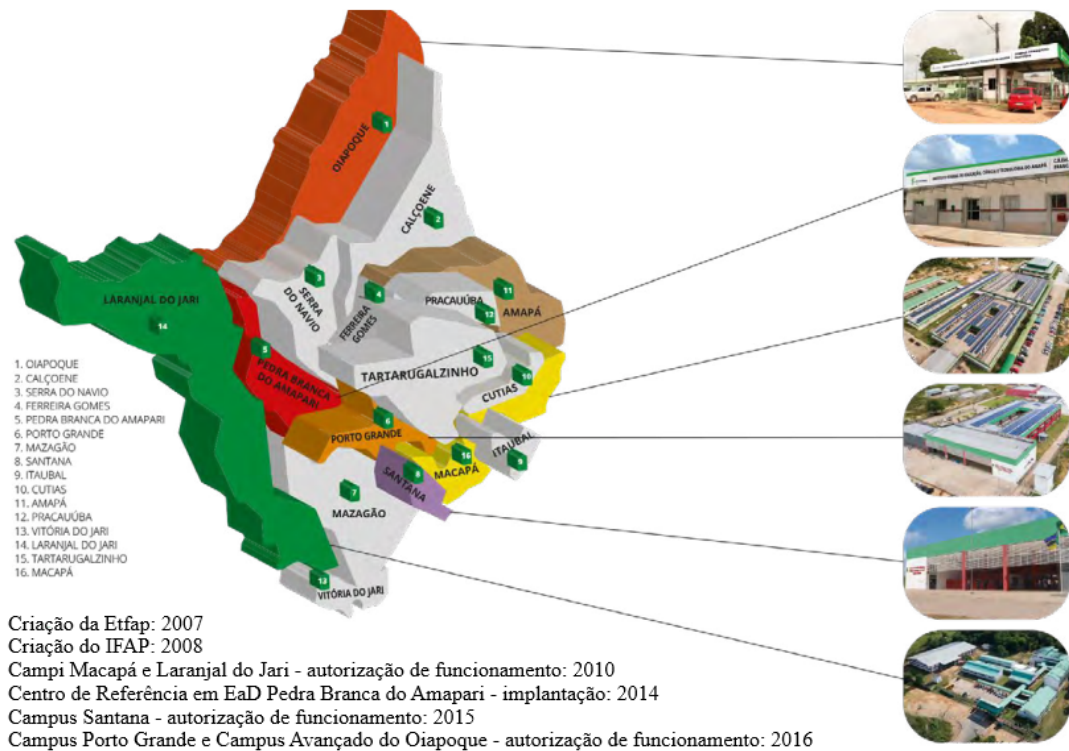
§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008, s.p., grifo do autor).

Após esse processo de criação, no segundo semestre de 2010 o IFAP inicia as atividades de ensino no Campus Macapá, com a oferta de 140 (cento e quarenta) vagas para os cursos técnicos subsequentes de Informática e Edificações. Também no referido ano, tem-se a implantação do Campus Laranjal do Jari e a oferta de 280 (duzentos e oitenta) vagas para os cursos subsequentes em Informática, Secretariado e Secretariado Escolar (IFAP, 2020). Ambas unidades iniciaram as atividades em prédios provisórios.

Posterior a isso, tem-se a implantação do Campus Santana, Porto Grande e demais Campi. Atualmente, o IFAP possui as seguintes unidades (Figura 2): “Reitoria, Campus Macapá, Campus Santana, Campus Porto Grande, Campus Laranjal do Jari, Campus Avançado Oiapoque, Centro de Referência em Educação a Distância Pedra Branca do Amapari” (IFAP, 2022a, p. 99).

Figura 2 - Unidades do IFAP nos municípios.¹⁵



Fonte: IFAP, 2022a (adaptado)

As unidades do IFAP iniciaram as atividades de ensino nos respectivos anos: Campi Macapá e Laranjal do Jari em 2010, Santana e Porto Grande em 2014, Campus Avançado Oiapoque em 2016 e por fim, o Centro de Referência em Educação a Distância Pedra Branca do Amapari em 2017¹⁶ (IFAP, 2022a). Ao compararmos o ano da autorização de funcionamento com o início das atividades de ensino, observa-se que há casos em que as atividades iniciaram antes do ano de autorização de funcionamento, como, por exemplo, no Campus Santana iniciaram as atividades de ensino em 2014 e a autorização de funcionamento em 2015. Concernente a identidade estratégica, o IFAP tem a seguinte missão, visão e valores:

Missão: promover educação profissional pública de excelência em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e conscientemente sustentável.

Visão: ser referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Amapá, com reconhecimento nacional e internacional, garantindo o acesso, a permanência e o êxito, por meio de políticas de acesso aos estudantes.

Valores: transparência, eficiência, ética, inclusão, responsabilidade social e sustentabilidade (IFAP, 2018, p. 47, grifo nosso).

¹⁵ A Reitoria fica localizada no município de Macapá (capital do Estado do AP).

¹⁶ No PDI (2019 – 2023) consta a implantação dessa unidade com a oferta do Técnico em Logística (na modalidade subsequente), através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2014 (IFAP, 2022, p. 29). Porém, no mapa do referido PDI (IFAP, 2022, p. 31) consta que a oferta de cursos iniciou em 2017.

Para atender esses aspectos, o IFAP oferta cursos Técnico Integrado, Subsequente, Superior, Pós-Graduação *Lato Sensu*, Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como, cursos FIC (formação inicial e continuada)¹⁷ e o PROEJA. Tais cursos estão inseridos em 10 (dez) eixos tecnológicos. Conforme o PDI (2019–2023)¹⁸, o IFAP atua nos seguintes eixos: ambiente e saúde, gestão e negócio, informação e comunicação, infraestrutura, produção alimentícia, produção cultural e design, recursos naturais, turismo hospitalar e lazer, produção industrial e por fim, segurança (IFAP, 2022a)

Os cursos Técnico Integrado são ofertados aos alunos que terminaram o Ensino Fundamental (idade entre 14 a 17 anos). Nesses cursos, além do aluno concluir o Ensino Médio, tem-se a formação em um curso técnico. O IFAP oferta tais cursos nos Campi Macapá, Laranjal do Jari, Santana e Porto Grande. No Quadro 3, constam os cursos, quantitativo de matriculados (envolveram alunos ingressantes de anos anteriores que estavam em processo de formação), vagas, ingressantes e concluintes no ano de 2021¹⁹ em cada unidade, segundo a Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2022b).

Os cursos são ofertados considerando os eixos tecnológicos de cada Campi, como, por exemplo, no Campus Macapá, há dentre os eixos tecnológicos o de infraestrutura, por isso, os cursos são Técnico em Edificações, Técnico em Estradas e dentre outros eixos e cursos.

Quadro 3 - Cursos técnicos integrados por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.

Unidades	Cursos	Matriculados	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Macapá	Técnico Integrado em Alimentos	108	30	30	36
	Técnico Integrado em Edificações	115	30	30	36
	Técnico Integrado em Estradas	131	30	30	19
	Técnico Integrado em Mineração	119	30	30	42
	Técnico Integrado em Química	128	31	31	27
	Técnico Integrado em Redes de Computadores	114	31	31	37

¹⁷ Neste trabalho, não apresentamos quais cursos FIC o IFAP oferta. Porém, tais cursos constam na Plataforma Nilo Peçanha.

¹⁸ O PDI (2019–2023) do IFAP foi retificado em 2022.

¹⁹ Utilizamos o ano base de 2021 porque no período da pesquisa era o ano mais recente na Plataforma Nilo Peçanha.

Laranjal do Jari	Técnico Integrado em Administração	144	30	30	34
	Técnico Integrado em Floresta	137	31	31	17
	Técnico Integrado em Logística	66	30	26	-
	Técnico Integrado em Informática	144	30	31	27
	Técnico Integrado em Meio Ambiente	136	30	23	24
Santana	Técnico Integrado em Comércio Exterior	97	35	28	23
	Técnico Integrado em Logística	43	-	-	-
	Técnico Integrado em Marketing	52	-	-	15
	Técnico Integrado em Publicidade	105	38	39	24
Porto Grande	Técnico Integrado em Administração	67	30	30	-
	Técnico Integrado em Agroecologia	46	-	-	8
	Técnico Integrado em Agronegócio	60	-	-	13
	Técnico Integrado em Agropecuária	95	30	22	6
Campus Avançado do Oiapoque	-	-	-	-	
Centro de Referência Pedra Branca do Amapari	-	-	-	-	
TOTAL	19	1.907	436	411	361

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha - Ano base 2021 - Edição 2022.

Os concluintes de 2021 são alunos que entraram em 2019, o qual para os cursos Técnico em Alimentos, Edificações, Estradas e Redes de Computadores foram ofertadas em

2019 quarenta vagas. Já para os cursos Técnico em Mineração e Química ofertaram trinta e cinco (BRASIL, 2022b).

Diante disso, observa-se, no Quadro 3, a diminuição do quantitativo de vagas em 2021, tendo em vista que, conforme mencionado, em 2019 foram ofertadas mais vagas, por isso, em alguns cursos há o quantitativo de concluintes maior do que os ingressantes do ano de 2021. Como também, há situações de alunos que ingressaram antes de 2019, mas concluíram em 2021. Dentre os motivos da redução das vagas em 2021, pode-se mencionar que tal ano fez parte do período da Pandemia da Covid -19, pois essa justificativa consta no PDI (2019–2023). Ademais, é importante ressaltar que os alunos ingressantes de 2021, considerando o término do curso em três anos, tem-se como conclusão no ano de 2023.

E por fim, observa-se, no Quadro 3, que nas unidades Centro de Referência Pedra Branca do Amapari e Campus Avançado do Oiapoque não há oferta de cursos Técnico Integrado. Bem como, nota-se a existência de cursos que se repetem em algumas unidades, como, por exemplo, há Técnico Integrado em Logística nos Campi Laranjal do Jari e Santana.

Outros cursos ofertados pelo IFAP são os subsequentes, os quais são destinados a alunos que já concluíram o Ensino Médio e almejam obter o curso técnico profissionalizante. Diante disso, constam no Quadro 4 os cursos subsequentes do IFAP nas seis unidades de ensino, tendo como base o ano de 2021, (BRASIL, 2022b).

Quadro 4 - Cursos subsequentes por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.

Unidades	Cursos	Matriculados	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Macapá	Técnico em Alimentos	24	-	-	2
	Técnico em Edificações	30	-	-	8
	Técnico em Estradas	22	-	-	-
	Técnico em Mineração	3	-	-	3
	Técnico Química	41	-	-	8
Laranjal do Jari	Técnico em Administração	19	-	-	1
	Técnico em Floresta	80	40	21	18
	Técnico em Informática (EaD)	34	40	34	-

	Técnico em Informática	81	40	39	17
	Técnico em Logística (EaD)	30	-	-	13
	Técnico em Meio Ambiente (EaD)	66	40	35	-
	Técnico em Serviços Públicos (EaD)	39	40	39	-
Santana	Técnico em Finanças (EaD)	31	-	-	-
	Técnico em Informática (EaD)	35	-	-	-
	Técnico em Serviços Públicos (EaD)	19	-	-	2
	Técnico em Logística	21	-	-	-
Porto Grande	Técnico em Administração	42	30	30	-
	Técnico em Agroecologia	3	-	-	3
	Técnico em Agronegócio (EaD)	1	-	-	1
	Técnico em Agronegócio	32	30	23	4
	Técnico em Agropecuária	15	-	-	2
	Técnico em Alimentação Escolar (EaD)	1	-	-	1
	Técnico em Secretaria Escolar (EaD)	1	-	-	1
	Técnico em Administração	56	30	29	16

Campus Avançado do Oiapoque	Técnico em Comércio Exterior	34	-	-	7
	Técnico em Finanças	27	30	27	-
	Técnico em Logística	45	-	-	8
	Técnico em Recursos Humanos	41	30	30	2
	Técnico em Vendas	26	-	-	3
Centro de Referência Pedra Branca do Amapari	Técnico em Administração (EaD)	1	-	-	-
	Técnico em Controle Ambiental (EaD)	44	35	35	6
	Técnico em Meio Ambiente (EaD)	2	-	-	2
	Técnico em Recursos Humanos (EaD)	33	33	33	-
Total	33	979	418	375	128

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha - Ano base 2021 - Edição 2022 (BRASIL, 2022).

Conforme o Quadro 4, observa-se que para muitos cursos subsequentes não foram ofertadas vagas no ano de 2021, conseqüentemente não houve ingressantes. Dentre os motivos, conforme já mencionado, foi a Pandemia da Covid-19 (PDI 2019–2023). Considerando os limites dessa investigação, em outras pesquisas podem ser discutidos, por exemplo, os impactos da Pandemia da Covid-19 no ensino do IFAP nos anos 2020 e 2021.

E por fim, pode-se observar, no Quadro 4, que os cursos subsequentes acontecem nas modalidades de educação presencial e a distância, sendo que no Campus Macapá e no Campus Avançado do Oiapoque todos os cursos são presenciais. Já nas demais unidades, há a predominância da educação a distância. Percentualmente, em 2021, no IFAP, 42,4% dos cursos subsequentes foram em EaD e 57,6% presencialmente. Diante disso, observa-se uma diferença de 15,2% entre essas modalidades de ensino.

Além desses cursos, há os superiores que envolvem as licenciaturas, os bacharelados e os tecnólogos (Quadro 5). Os primeiros cursos superiores do IFAP, foram a Licenciatura em Química e a Licenciatura em Informática no Campus Macapá, iniciadas no segundo semestre

de 2011. Ao longo dos anos, outros cursos foram criados, bem como, outras unidades implementadas. Desde a origem dos cursos superiores no IFAP a forma de ingresso é pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Quadro 5 - Cursos superiores por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.

Unidades	Cursos	Matriculados	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Macapá	Engenharia Civil	69	31	31	-
	Licenciatura em Física	140	30	28	4
	Licenciatura em Informática	232	30	29	14
	Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa	136	30	30	-
	Licenciatura em Matemática	167	30	31	11
	Licenciatura em Química	200	31	31	13
	Licenciatura em Pedagogia (EaD)	51	-	-	-
	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (EaD) ²⁰	43	-	-	-
	Tecnologia em Alimentos	111	30	28	3
	Tecnologia em Construção de Edifícios	51	-	-	5
	Tecnologia em Mineração	97	30	30	-
	Tecnologia em Redes de Computadores	151	30	30	9

²⁰ Tal curso consta no SUAP a nomenclatura Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica.

Laranjal do Jari	Bacharelado em Administração	145	40	40	-
	Engenharia Florestal	80	40	40	-
	Ciências Biológicas	196	40	38	29
	Licenciatura em Pedagogia (EaD)	46	-	-	-
	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (EaD)	34	-	-	-
	Tecnologia em Gestão Ambiental	165	42	42	16
Santana	Tecnologia em Comércio Exterior	121	35	31	
	Tecnologia em Recursos Humanos	126	35	29	1
	Licenciatura em Pedagogia (EaD)	33	-	-	-
	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (EaD)	29	-	-	-
Porto Grande	Engenharia Agrônômica	136	32	32	-
	Medicina Veterinária	28	-	-	-
	Licenciatura em Pedagogia (EaD)	70	-	-	-

Campus Avançado do Oiapoque	Licenciatura em Pedagogia (EaD)	45	-	-	-
	Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (EaD)	21			
Centro de Referência Pedra Branca do Amapari	Licenciatura em Pedagogia (EaD)	70	-	-	-
Total	28	2.793	536	520	105

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha - Ano base 2021 - Edição 2022 (BRASIL, 2022)

No Quadro 5, além dos cursos presenciais, há cursos na modalidade EaD, os quais são a Licenciatura em Pedagogia e o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (destinado aos bacharéis e tecnólogos). Tais cursos são ofertados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Visando a verticalização do ensino, outros cursos ofertados no IFAP, são os de Pós-Graduação *Lato Sensu*, o qual segundo consta na Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2021, somente os Campi Macapá, Laranjal do Jari e Centro de Referência Pedra Branca do Amapari possuíam cursos (Quadro 6)

Quadro 6 - Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.

Unidades	Cursos	Matriculados	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Macapá	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Desenvolvimento Educacional e Social ²¹	71	50	50	20

²¹ No SUAP tal curso consta como Curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência para Educação Profissional e Tecnológica EAD, via UAB/CAPES.

Laranjal do Jari	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Recursos Naturais	30	30	30	-
Santana	-	-	-	-	-
Porto Grande	-	-	-	-	-
Campus Avançado do Oiapoque	-	-	-	-	-
Centro de Referência Pedra Branca do Amapari	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> Desenvolvimento Educacional e Social (EaD)	58	110	58	-
Total	3	159	190	105	20

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha - Ano base 2021 - Edição 2022 (BRASIL, 2022)

A Pós-Graduação *Lato Sensu* Desenvolvimento Educacional e Social, consta no SUAP/IFAP²² com a nomenclatura, Curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência para Educação Profissional e Tecnológica EAD, via UAB/CAPES (Universidade Aberta do Brasil/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o qual possui um componente curricular de 60h voltado para a EJA. Tal curso já foi realizado no Campus Macapá presencialmente, como, por exemplo, no ano de 2012.

Não consta na Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2021), mas o IFAP - Campus Macapá ofertava em 2021 o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Química, Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Informática na educação. Diante disso, observa-se a existência de cursos do IFAP que não constaram na Plataforma Nilo Peçanha, ano de 2021.

Além dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, no IFAP, há a oferta de um Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, denominado no SUAP/IFAP como Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, porém na Plataforma Nilo Peçanha consta como Mestrado Profissional - Desenvolvimento Educacional. Tal curso acontece no IFAP - Campus

²² Sistema unificado de administração pública/ Instituto Federal do Amapá

Santana, onde iniciou a primeira turma em 2019. Para esse curso, em 2021, havia quinze alunos cursando (BRASIL, 2022b).

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica é ofertado pela Rede Nacional e possui um componente curricular optativo voltado para a EJA. Nesse sentido, observa-se a secundarização dada a essa modalidade em tal formação da EPT, ou seja, além da existência da oferta de componentes voltados para a EJA de forma optativa nas licenciaturas, há também na formação continuada de professores.

E por fim, tem-se o PROEJA, o qual no ano de 2021, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, teve-se ingressantes somente no Curso de Administração ofertado pelo IFAP - Campus Porto Grande (Quadro 7), também há como justificativa no PDI (2019–2023) a Pandemia da Covid-19.

Quadro 7 - Cursos do PROEJA por unidade - Matriculados, Vagas, Ingressantes e Concluintes em 2021.

Unidades	Cursos	Matriculados	Vagas	Ingressantes	Concluintes
Macapá	-	-	-	-	-
Laranjal do Jari	Técnico em Agronegócio	1	-	-	-
	Técnico em Logística	19	-	-	-
Santana	Técnico em Logística	21	-	-	-
Porto Grande	Técnico em Administração	12	30	12	-
	Técnico em Agronegócio	5	-	-	2
Campus Avançado do Oiapoque	-		-	-	-
Centro de Referência Pedra Branca do Amapari	-		-	-	-
Total	5	58	30	12	2

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha - Ano base 2021 - Edição 2022 (Brasil, 2022).

O IFAP iniciou a oferta no Programa em 2012 nos Campi Macapá e Laranjal do Jari, e em 2016 nos Campi Santana e Porto Grande. Diante disso, os cursos do PROEJA acontecem, atualmente, nessas unidades. Demais elementos voltados especificamente sobre o PROEJA abordamos na próxima subseção.

Após o exposto nesta subseção, foi possível observar o IFAP no seu processo de implantação e implementação, bem como a expansão das unidades pelo território amapaense e os cursos ofertados que constam na Plataforma Nilo Peçanha no ano base de 2021. Conforme mencionado, as atividades de ensino do IFAP iniciaram com 5 (cinco) cursos subsequentes, atualmente são mais de 89 (oitenta e nove cursos) distribuído nos Campi Macapá, Laranjal do Jari, Santana, Porto Grande, Campus Avançado do Oiapoque e Centro de Referência Pedra Branca do Amapari, e que abrangem o Técnico Integrado, Subsequente, Superior, Pós-Graduação *Lato Sensu*, Pós-Graduação *Stricto Sensu* e por fim o PROEJA, o qual está relacionado com esta pesquisa.

3.2 Articulações do PROEJA do IFAP com os documentos norteadores

Na educação brasileira, a LDB (1996) é um dos principais marcos legais que regulamentam a EJA vinculada à educação profissional. Além disso, há documentos norteadores específicos para tal modalidade, como, por exemplo, o Decreto nº 5.840/2006 (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 o Documento do PROEJA ensino médio (BRASIL, 2007c). Ademais, existem documentos que apesar de não serem específicos, mas fazem menção, como no caso da Lei nº 11.892/2008, quando cita a finalidade dos Institutos Federais de ofertar a educação em todos os níveis e modalidade e, dentre os objetivos, ministrarem a educação profissional, “prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, s.p).

Diante disso, no Documento base do PROEJA/Ensino médio (BRASIL, 2007c), consta o almejo para além de um programa, pois que ele seja institucionalizado como política pública que envolve a integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, tendo como foco a formação humana e não somente a qualificação ao mercado. Bem como, que essa política tenha qualidade, seja pública, igualitária e universal, conforme apresentado a seguir:

[...] é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias

denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007c, p. 33).

Ainda mais, o documento acrescenta que a educação básica seja sólida na formação integral que envolva trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral para o exercício da cidadania (BRASIL, 2007c). Tal política é regulamentada inicialmente pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, mas é revogada no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 para não ser somente voltado para o ensino médio, mas para a educação básica.

Em relação ao Decreto nº 5.840/2006, consta que o PROEJA pode ter como proponentes as instituições públicas de ensino estaduais e municipais e Sistema S, porém as instituições federais de educação profissional tinham o prazo até o ano de 2007 para implantar o Programa. Segundo o Decreto nº 5.840/2006, as instituições federais citadas são:

Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológicas, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidade Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham ser criadas. (BRASIL, 2006, s.p).

Diante do exposto, pode-se mencionar que em 2006, não existia instituição federal de educação profissional no Estado do Amapá, pois a ETFAP foi criada em 2007, ou seja, 1(um) ano após o Decreto nº 5.840/2006, porém, em razão do Decreto nº 5.478/ 2005 ser o primeiro marco regulatório do PROEJA, pode-se mencionar que a ETFAP foi criada 2 (dois) anos após a criação desse Programa. A ETFAP passou a ser o IFAP em 2008, mas antes de ser IFAP já poderia ofertar o PROEJA, pois dentre os proponentes têm-se as Escolas Técnicas Federais, porém, a oferta do PROEJA, no IFAP, inicia em 2012, ou seja, 7 (sete) anos após a criação do Programa.

Conforme o Decreto nº 5.840/2006, as instituições de ensino ofertantes do PROEJA têm a responsabilidade pela estruturação dos cursos, expedição de certificados e diplomas. Sendo as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos, preferencialmente, de maior sintonia com as demandas de nível local e regional, com isso, visando o desenvolvimento socioeconômico e cultural (BRASIL, 2006). Além disso, no Decreto nº 5.840/2006 consta que o acompanhamento e controle social da implementação do Programa será por comitê nacional com a função consultiva. Ademais, também apresenta as seguintes competências das instituições proponentes:

- a) A oferta gratuita de cursos no âmbito do PROEJA;
- b) Apresentar Plano de Trabalho Plurianual, contemplando todas as etapas do processo educacional, em que sejam explicitadas suas atividades e as das instituições parceiras, definindo claramente as responsabilidades de cada uma;
- c) Construir o Projeto Político-Pedagógico junto com os demais parceiros;

- d) Possibilitar, aos alunos dos cursos PROEJA, a aferição e reconhecimento, mediante avaliação individual, de conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares;
- e) Certificar os alunos que concluírem os cursos com aproveitamento, em conformidade com as diretrizes do Decreto nº 5.840/2006;
- f) Proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio. (BRASIL, 2007c, p. 58)

O PROEJA, abrange cursos e programas de educação profissional em formação inicial e continuada em nível de ensino fundamental, como também, educação profissional técnica de nível médio. Porém, neste estudo, abordamos somente a educação profissional técnica de nível médio. Segundo o Decreto, os cursos voltados para o ensino médio possuem cumulativamente a carga horária mínima de 2.400h (duas mil e quatrocentas), assegurando, no mínimo, 1.200h (mil e duzentas) para a formação geral e a carga horária mínima estabelecida para a habilitação profissional técnica. Numericamente, não é mencionado no Decreto nº 5.840/2006 a carga horária da formação profissional, mas cita a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais normas do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica, para os ensinos fundamental e médio e para a EJA (BRASIL, 2006). O currículo no PROEJA é na forma integrado, visando a formação integral dos sujeitos, conforme consta no documento base:

[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo** (BRASIL, 2007c, p. 43, grifo do autor).

Diante do exposto, no PROEJA ofertado pelo IFAP - Campus Macapá, em 2022, estavam 3 (três) turmas cursando o Técnico de nível médio em Segurança no Trabalho²³, modalidade semipresencial, integralização curricular de 6 semestres, com a carga horária total de 2.697h (dois mil e seiscentos e noventa e sete), sendo 1.200h (mil e duzentos) de aulas para a base nacional comum, 1.267h (mil duzentos e sessenta e sete) na formação técnica, distribuídas da seguinte forma: 767h (setecentos e sessenta e sete) aulas presenciais e 500h de aula à distância. E por fim, 180h (cento e oitenta) de estágio e/ou projeto e 50h (cinquenta) de atividades complementares.

Antes desse curso, era ofertado o Técnico de nível médio em Alimentos, na forma integrada — PROEJA, que iniciou em 2012, modalidade presencial, integralização curricular de 7 semestres, com carga horária total de 3.100h (três mil e cem), sendo 2.920h (dois mil e

²³ O IFAP - Campus Macapá começou a ofertar esse curso em 2019.

novecientos e vinte) de aula (1.480h da base nacional comum e diversificada e 1.440h da formação profissional), 150h (cento e cinquenta) estágio e/ou projeto, 30h (trinta) de atividades complementares. No Quadro 8, tem-se a comparação da carga horária do que consta no Decreto nº 5.840/2006 e dos Cursos ofertados ao PROEJA do Campus Macapá.

Quadro 8 - Comparação do Decreto nº 5.840/2006 com o que constam nos PPCs do PROEJA/IFAP -Campus Macapá

Documentos	Carga horária			Modalidade	Ano
	Formação geral	Formação profissional	Total		
Decreto nº 5.840/2006	1.200h (mínima)	-	2.400h (mínima)	-	2006
PPC do Curso Técnico de nível médio em alimento, PROEJA	1.480h	1.440h	3.100h	Presencial	2012 (início da oferta do curso)
PPC do Curso Técnico de nível médio em segurança no trabalho, PROEJA	1.200h	1.267h	2.697h	Semipresencial	2019 (início da oferta do curso)

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir do Decreto nº 5.840/2006 e dos Planos de Curso do PROEJA/IFAP - Campus Macapá

Comparando o que consta no Decreto nº 5.840/2006 e nos Planos dos cursos do PROEJA ofertados no IFAP - Campus Macapá, observa-se que a carga horária dos cursos ultrapassam o quantitativo mínimo apresentado no Decreto. Além disso, observa-se a educação a distância nessa modalidade, pois o Curso em Segurança no Trabalho é no formato semipresencial. Tal modalidade de oferta consta no Documento base do PROEJA para o ensino médio (BRASIL, 2007c).

Observa-se também, a diferença da carga horária da formação geral e da formação profissional do Técnico em Alimentos, com 40h a mais para a formação geral. Já no Técnico em Segurança no trabalho, tem-se a formação profissional com 67h a mais em comparação a formação geral. Tal situação proporciona algumas reflexões, se como o currículo está estruturado proporciona uma formação integral humana, pois o currículo integrado para EJA é algo que pode contribuir com essa modalidade, mas no sentido de formação integral humana. Tendo os conhecimentos gerais conectados com o mundo do trabalho, pois tal formação não é um treinamento, conforme apresentado por (MACHADO, 2022, s.p.):

para a maioria desses públicos, o currículo integrado à educação profissional sem sombra de dúvidas seria muito importante. Não porque ele pode garantir a

perspectiva de acesso ao mercado de trabalho. A questão é que o currículo integrado entra no universo muito peculiar deste público, dos sujeitos da EJA, que são trabalhadores. E aí quanto mais próximo o currículo articula os conhecimentos gerais, da base da formação do sujeito, seja das humanidades, das ciências da natureza, linguagens, a matemática, com uma abordagem que conecte com o mundo de trabalho, melhor. A gente não está falando de treinamento. A gente está falando de formação integral humana.

Outro aspecto relacionado com o PROEJA, é o quantitativo de vagas ofertadas nas instituições federais de educação profissional, pois se tem como base o que consta no Decreto nº 5.840/2006, o qual apresenta a oferta de no mínimo de 10% (dez por cento) do total das vagas de ingresso da instituição para esse Programa. Ademais, a partir de 2007 deveria ter ampliação dessas vagas e incluídas no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) das instituições de ensino.

Em relação às vagas do PROEJA na Rede Federal, Machado (2022, s.p.) menciona que está relacionada a “uma ação de resposta do governo federal a uma cobrança feita pelos órgãos de controle sobre um retorno social que a Rede Federal não apresentava, não dava em termos de matrícula”. Ademais, menciona que foi assinado um acordo “pelo governo federal para poder responder a um questionamento sobre o número de vagas ofertadas para população vulnerável” (MACHADO, 2022, s.p.).

Nessa direção, conforme já mencionado sobre os 10% das vagas de ingresso da instituição para o PROEJA e observando o PDI 2019–2023 do IFAP, consta o desafio de alcançar os 10% de vagas para a EJA, pois conforme o documento teve-se somente o alcance de 2% em 2017.

A Lei de Criação dos Institutos Federais estabelece que os Institutos devem ofertar 20% do total de suas vagas para a formação de professores e 50% para o ensino técnico. Adicionalmente o Decreto 5.840, de 13 de Julho de 2006, que cria o Programa Proeja, estipula que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica **deve destinar 10% de suas vagas para a oferta do Proeja.**

Considerando as informações apresentadas acima, verifica-se que **ainda é um desafio para o Instituto Federal do Amapá para os próximos 5 anos aumentar o percentual de matrículas na oferta de cursos de educação de Jovens e Adultos**, que até 2017 estava na ordem de 2% para um percentual igual ou superior a 10% (IFAP, 2022a, p. 49, grifo nosso).

Diante disso, no Quadro 9, apresentamos as vagas ofertadas, vagas previstas (PDI 2019–2023), inscritos e matriculados no PROEJA do IFAP no ano de 2021. Nele, tem-se que não houve novas turmas nos Campi Laranjal do Jari e Santana, em virtude de não existirem matriculados no primeiro e baixo quantitativo no segundo Campus.

Comparando o que consta na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ano base 2021 (Quadro 7), e no Relatório de Gestão de 2021 do IFAP (Quadro 9), há divergência nas informações, pois na PNP há ausência dos quantitativos apresentados no Relatório.

Quadro 9 - PROEJA do IFAP em 2021

Campus	Curso	Vagas previstas no PDI	Vagas ofertadas	Inscritos	Matriculados
Macapá	Segurança do Trabalho	40	30	208	29
Laranjal do Jari	Logística	40	30	24	Não houve matriculados
Santana ²⁴	Logística	40	30	57	7
Porto Grande	Administração	40	30	16	14
	Agropecuária ²⁵	40	30	9	2
Total	5	200	150	314	52

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir das tabelas do Relatório de Gestão de 2021 (IFAP, 2022b).

Além de não ter turmas em 2021 do PROEJA no Campus Santana, não houve turma também em 2022. Existiam somente alguns alunos de turmas anteriores em processo de conclusão. Nesse Campus, não entraram turmas entre 2019 a 2022, dentre os motivos, está o baixo quantitativo de matrículas para o curso. Diante disso, cabe destacar que esta pesquisa, inicialmente, tinha como *lôcus* o Campus Santana, mas em virtude de tal situação teve-se a necessidade de realizarmos no Campus Macapá.

Em relação ao PROEJA no IFAP- Campus Macapá, *lôcus* da pesquisa, inicialmente (em 2012) foi ofertado no eixo tecnológico de produção alimentícia, denominado Curso técnico de nível médio em Alimentos, na forma integrada — PROEJA. No período da pesquisa (ano de 2022), tal curso não estava sendo ofertado, mas estava em curso três turmas do Técnico de nível médio em Segurança no Trabalho, na forma integrada — PROEJA²⁶, voltado para o eixo tecnológico de segurança.

Conforme já mencionado, além de ofertar o PROEJA nos Campi Macapá e Santana, também há oferta nos Campi Porto Grande e Laranjal do Jari. No Quadro 10, constam os Campi, cursos do PROEJA ofertados, ano de início, se possuíam turma(s) no ano de 2022 e em qual eixo tecnológico estavam vinculados.

²⁴ A turma não foi criada, pois o quantitativo de matriculados não atingiu 50%. (IFAP, 2022b)

²⁵ Os alunos de Agropecuária se matricularam no curso de administração, com isso foi possível ofertar o curso Técnico em Administração (IFAP, 2022b).

²⁶ Nos dados da Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2021) não identificamos tal curso.

Quadro 10 – Cursos do PROEJA ofertados pelo IFAP - 2022.

Campus	Curso	Eixo tecnológico	Início	Turmas em curso (2022)
Macapá	Curso técnico de nível médio em Alimentos, na forma integrada- PROEJA	Produção alimentícia	2012	-
	Curso técnico de nível médio em Segurança do trabalho, na forma integrada- PROEJA	Segurança	2019	3
Laranjal do Jari	Curso Técnico de nível médio em Comércio, na forma integrada - PROEJA	Gestão e negócio	2012	-
	Curso técnico de nível médio em Agronegócio, na forma integrada-PROEJA	Recursos naturais	2017	-
	Curso técnico de nível médio em Logística, na forma integrada- PROEJA	Gestão e negócio	2019	2
Santana	Curso técnico de nível médio em Logística, na forma integrada- PROEJA	Gestão e negócio	2016	-
Porto Grande	Curso técnico de nível médio em Agronegócio, na forma integrada-PROEJA	Recursos naturais	2016	1
	Curso técnico de nível médio em Administração, na forma integrada-PROEJA	Gestão e negócio	2021	1
	Curso técnico de nível médio em Agropecuária, na forma integrada-PROEJA	Recursos naturais	2021	1

Fonte: Elaboração da pesquisa a partir dos dados do SUAP/IFAP/2022 e de informações apresentadas pelos servidores dos Campi.

No Quadro 10, observa-se o quantitativo de turmas (sete) em curso no ano de 2022 no IFAP. Esse panorama já indica indícios de que a ampliação de vagas para o PROEJA continuará sendo um desafio para o IFAP, dado o baixo quantitativo de matriculados (Quadro 9).

Paralelamente, cabe refletirmos sobre o panorama das matrículas na EJA integrada à educação profissional, por haver o indicativo de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014a, s.p.). O que Garcia, Jorge e Silveira (2022) mencionam como um desafio do cumprimento da meta 10 do PNE (2014–2024).

Nesse contexto, observa-se que as fragilidades relacionadas ao PROEJA não são restritas ao IFAP, mas há uma fragilidade no sentido de se cumprir metas de âmbito nacional voltado para o público dessa modalidade.

As discussões da EJA não envolvem somente os sujeitos que fazem parte dessa modalidade, mas envolve também professores e dentre outros aspectos que extravasam o espaço educativo. Diante disso, na próxima subseção abordamos sobre a política de formação continuada de professores para o PROEJA do IFAP, tendo em vista que a Estratégia 10.7 do PNE (2014–2024), dentre outros aspectos, menciona sobre fomentar a formação continuada de professores do âmbito público que atuam na EJA articulada com a educação profissional (BRASIL, 2014a).

3.3 A política de formação continuada de professores do PROEJA/IFAP

No IFAP, havia trezentos e vinte e oito professores²⁷ em 2021, dentre eles, dois eram com regime de trabalho de 20 horas, trinta e nove de 40 horas e duzentos e oitenta e sete em dedicação exclusiva (DE), segundo dados da PNP (BRASIL, 2022b), os quais possuem as titulações e os regimes de trabalho contidos na Tabela 2:

²⁷ Na PNP não foi identificado o quantitativo de efetivos e substitutos, mas podemos afirmar que os 287 com regime de dedicação exclusiva são efetivos (Tabela 2).

Tabela 2 - Titulação e regime de trabalho dos professores do IFAP (2021)

Titulação	20h	40h	DE	Total
Graduação	1	12	5	18
Especialização	-	5	87	92
Mestrado	1	15	150	166
Doutorado	-	7	45	52
Total	2	39	287	328

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha - Ano base 2021 - Edição 2022.

Conforme a Tabela 2, tem-se o maior quantitativo (duzentos e oitenta e sete) do quadro docente composto pelo regime de dedicação exclusiva, correspondendo a 87,5% dos professores. Ademais, percentualmente, têm-se 50,6% com titulação de mestres, 28% são especialistas, 15,9% são doutores e 5,5% possuem somente o nível superior.

Diante disso, cabe destacar que nos institutos federais há o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), regulamento no art. 18 da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, com isso, quem é especialista ganha como mestre e quem é mestre ganha como doutor. O que podemos mencionar como algo vantajoso para a carreira docente, mas que não contribui para o incentivo à formação de doutores nas instituições.

O quadro de professores contempla licenciados, bacharelados e tecnólogos, tendo em vista que na matriz curricular dos cursos ofertados há componentes da base comum e da formação profissional. Dentre os cursos, tem-se o PROEJA, o qual é voltado para a educação de jovens e adultos, que por sua vez, é uma modalidade que possui especificidades, ao ser tratada dessa forma, tem-se a necessidade da formação específica de professores para nela atuar, conforme defende Arroyo (2006).

No Decreto nº 5.840/2006 que regulamenta o PROEJA, não há menção sobre o perfil e a formação de docentes para o Programa, porém, é feita a referência de tal temática no Documento base do PROEJA do Ensino Médio (BRASIL, 2007c), mencionando sobre a necessidade da formação de professores em razão de ser um campo específico de conhecimento, conforme apresentado abaixo:

[...] por ser um campo específico de conhecimento, **exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera**. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. **Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público**, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007c, p. 26, grifo nosso).

Dentre as situações que tornam a EJA um campo específico de conhecimento, envolve superar preconceitos relacionados ao atraso educacional, as diferenças etárias e socioculturais, a distorção idade-ano, as necessidades individuais dada a diversidade etária, aspectos que a formação continuada de professores precisa considerar. Diante disso, sobre o PROEJA, no Documento base é mencionado que “é fundamental que preceda à **implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes**, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida” (BRASIL, 2007c, p. 37, grifo nosso).

Ademais, os sujeitos da EJA são diversificados, porque envolvem adolescentes de 15 anos, bem como, pessoas de 70 a 80 anos. Para muitos desses sujeitos, segundo Machado (2022), o currículo integrado profissionalizante seria importante, não no sentido de proporcionar o acesso ao mercado de trabalho, mas na formação humana integral, a qual o currículo articula os conhecimentos gerais (base comum) com o mundo do trabalho. Tal formação, não pode ser confundida com um treinamento (há um segmento na sociedade que defende que para a EJA tem que ser dado treinamento focado aos interesses mercadológicos). De fato, a EJA deve ser o direito à educação básica, a qual pode ser ofertada com o currículo integrado (MACHADO, 2022).

Diante disso, a formação continuada de professores voltada ao PROEJA possibilita que o docente conheça esse público, suas especificidades e os princípios que o norteiam. Conforme apresentado no Documento base, são 6 (seis) os princípios que consolidam essa política, nos quais são apresentados a seguir:

O **primeiro princípio** diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a **inclusão da população em suas ofertas educacionais**. [...]

O **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. [...]

A **ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio** constitui o **terceiro princípio** [...]

O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. [...]

O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito contemplado nessa política [...]

O **sexto princípio** considera as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais** [...] (BRASIL, 2007c, p. 37-38, grifo do autor).

A compreensão dos professores em relação a esses princípios possibilita a sua atuação na formação desse público, que possui inúmeras dificuldades para o acesso, permanência e conclusão da educação básica. Dentre os princípios, pode-se observar que o PROEJA é uma forma de inclusão e para isso, tem-se a necessidade das instituições proponentes atenderem

esse princípio que vai além da oferta de vagas para essa modalidade, por envolver a permanência e o sucesso dos alunos. Quando isso não é realizado, tem-se a exclusão desse público, conforme apresentado abaixo:

[...] a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2007c, p. 37).

Com isso, observa-se a importância da formação continuada de professores para esse público, por possibilitar que as peculiaridades sejam conhecidas para os docentes poderem atuar conscientemente e proporcione a inclusão escolar adequada aos alunos do PROEJA. Diante de tal importância, suscitam-se as seguintes reflexões: quando o PROEJA foi criado, também pensou-se na formação continuada dos docentes? Conforme o Documento base, quem é(são) o(s) responsável(is) por essa formação? As respostas a essas perguntas encontramos no Documento base do PROEJA/Ensino Médio, quando menciona as competências das instituições proponentes, as quais dentre elas envolvem “proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio” (BRASIL, 2007c, p. 58). Bem como, há no Documento a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no processo de formação, a qual mencionamos a seguir.

Após o exposto, é possível observar que dentre as competências das instituições proponentes existe a oferta da formação de gestores e docentes para terem a compreensão da EJA relacionada com a educação básica e ensino médio. Além disso, é mencionado que essa formação “objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo” (BRASIL, 2017c, p. 60).

Para que esse objetivo seja alcançado é mencionado a ação em duas frentes: “um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC”²⁸ (BRASIL, 2017c, p. 60). O documento apresenta com especificidade que as instituições proponentes devem no mínimo contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada nas seguintes formações:

²⁸ Neste trabalho, não nos aprofundaremos na responsabilidade da SETEC/MEC para com o PROEJA.

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

Já para a SETEC/MEC, gestora nacional do PROEJA, tem-se como responsabilidade o estabelecimento de “programas especiais de formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2017c, p. 60), tal responsabilidade deve ser realizada mediante as seguintes ações:

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

Diante disso, observa-se que a formação de professores para o PROEJA é de responsabilidade das instituições proponentes e da SETEC/MEC. Ademais, o Documento base (BRASIL, 2007c) também menciona as contribuições da formação continuada de professores, pois “poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional” (BRASIL, 2007c, p. 44).

Com isso, participar da formação permite ao docente conhecer as especificidades dessa modalidade, que tem trajetória escolar descontínua, possuem saberes prévios, são formados de grupos heterogêneos, trabalhadores, população em situação de risco social e dentre outras. Tais especificidades dos integrantes do PROEJA são apresentadas no Documento base do Programa, quando menciona que:

Pensar em sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental é tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula (BRASIL, 2007c, p. 45).

Diante dessas especificidades apresentadas, observa-se a necessidade da formação de professores para que o público do PROEJA tenha uma formação humana integrada com a formação profissional para a compreensão do mundo, melhorar as próprias condições de vida

e contribuir para uma sociedade justa (BRASIL, 2007c). Para isso, a formação deve ser “na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007c, p. 13).

Pensando na necessidade da formação de professores para atuar no PROEJA, foi ofertado no Brasil vários cursos de especialização, pois “não havia, na Rede Federal de EPT, um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos [...]” (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 118). Nessa direção, e conforme Brasil (2009), em 2006 a SETEC iniciou o apoio a promoção e a implementação de políticas sistemáticas de formação de docentes e gestores para os campos educacionais envolvidos com o PROEJA, convidando instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para apresentar projetos de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Ao realizar buscas no site do MEC sobre ofertas dessa especialização, observou-se que consta registro da abertura de polos até o ano de 2009. Sobre o polo relacionado ao Amapá, tem-se no ano de 2006 a vinculação com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/ PA), como polo em Belém e Macapá (BRASIL, 2009). Conforme já mencionado, o IFAP iniciou as atividades em 2007 como Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), nesse mesmo ano a Portaria MEC nº 1066 atribui ao Cefet/PA o encargo de implantar essa escola. Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformou a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Como foram identificadas a abertura de polos de cursos voltados para o PROEJA somente entre 2006 a 2009, logo, as formações desses períodos foram anteriores ao início da oferta do PROEJA no IFAP, que começou somente em 2012.

Apesar disso, segundo o Edital nº 4/2013 da Pró-reitoria de pesquisa e inovação do IFAP (PROPESQ/IFAP, 2013) em outubro de 2013 a agosto de 2014 foi ofertado o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para profissionais da educação do âmbito Federal, Estadual e Municipal/AP. O curso foi desenvolvido pelo IFAP de forma concomitante com a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (Seed/AP) e Secretaria Municipal de Educação de Macapá (Semed), tendo como público-alvo: servidores (docente e técnicos) do IFAP (Reitoria, campi Macapá e Laranjal do Jari); e servidores efetivos (docentes

e técnicos) do Estado do Amapá e Município de Macapá, sendo exigido para esses, nível superior na área de Educação (Licenciatura) e que atuassem na modalidade da EJA.

Para esse curso de Pós-Graduação, foram ofertadas 200 (duzentas) vagas, distribuídas nas seguintes formas: 30 (trinta) vagas para a Reitoria, campi Macapá e Laranjal do Jari, do IFAP; 120 (cento e vinte) vagas para os servidores efetivos da Secretaria Estadual de Educação - Seed/AP; e 50 (cinquenta) vagas para servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação - Semed. Sendo ofertado no IFAP - Campus Macapá na modalidade à distância pela plataforma moodle e presencial (quinzenalmente aos sábados), com carga horária de 400h, distribuídas da seguinte forma: 360h de atividades formativas e 40h para a elaboração do artigo científico (PROPESQ/IFAP, 2013).

A oferta do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi integrante do Programa de Capacitação na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, para atender o Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROPESQ/IFAP, 2013).

Além disso, no mesmo ano (2013) da referida Pós-Graduação, segundo o Edital nº 16/2013 da Pró-reitoria de extensão do Instituto Federal do Amapá (PROEXT/IFAP, 2013) em novembro de 2013 a julho de 2014 tem-se a oferta do Curso de Formação Continuada de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, na modalidade a distância, com carga horária de 220h. Mas sendo 20% da carga horária em encontros presenciais no IFAP - Campus Macapá, com encontros quinzenalmente aos sábados para 2 (duas) turmas de manhã e 2 (duas) à tarde. Com isso, 80% da carga horária era em EaD (educação a distância).

Diferente do Edital nº 4/2013 da PROPESQ/IFAP, no Edital nº 16/2013 da PROEXT/IFAP a oferta foi de 30 (trinta) vagas, tendo como público-alvo, somente os servidores do IFAP (docentes ou técnico-administrativos que fossem graduados) da Reitoria e dos campi Macapá e Laranjal do Jari. Porém, caso as vagas não fossem preenchidas pelos servidores do Instituto, as vagas remanescentes seriam destinadas para outros órgãos parceiros (Secretaria de Educação do Amapá e as Secretarias dos municípios de Macapá e Santana).

Além dessa especialização, em 2014, conforme o Edital nº 4/2014 da PROPESQ/IFAP, foi ofertado em conjunto com o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) do IFAP, a Pós-graduação *lato sensu* em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social

para servidores do IFAP, no período de outubro de 2014 a julho de 2016. Foram ofertadas 25 (vinte e cinco) vagas, tendo como público-alvo os servidores efetivos (docentes e técnicos) que atuam no ensino, na área pedagógica e administrativa do IFAP (Reitoria, Campi Macapá, Laranjal do Jari e Santana) e portadores de diplomas de ensino superior. O curso foi realizado no Campus Macapá na modalidade a Distância – EaD e presencial (uma vez ao mês), com carga horária total de 360h (PROPESQ/IFAP, 2014).

Após os períodos supracitados não foram encontradas no site institucional informações sobre novas ofertas desses cursos²⁹ no IFAP. Isso torna-se preocupante, uma vez que houve posteriormente entrada de novos professores que atuam no Programa.

Ademais, Cacho e Moura (2015) destacam que muitos são os desafios políticos e pedagógicos diante do PROEJA, em razão de possuir um campo específico de conhecimento para atender e corresponder às necessidades para produzir e sistematizar o conhecimento no campo da Educação Básica com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, e suscitam algumas indagações quanto ao assunto: “Qual(is) saber(es) e prática(s) pedagógica(s) deve(m) fundamentar a formação do professor(a) para o Proeja, a fim de que atenda (m) a proposta educacional que se almeja para o sujeito/aluno marginalizado?” (*idem*, p. 3).

Com isso, percebe-se a necessidade de refletir sobre o processo de formação de professores, pois não basta somente ofertar a capacitação, ela precisa ser permanente e sistemática, mas também é fundamental saber quais práticas pedagógicas devem conter a formação, para atender a proposta educacional almejada para os discentes do PROEJA.

Por seguinte, até a conclusão dessa pesquisa não foram identificados outros cursos específicos para formação continuada de professores do PROEJA, além dos que aconteceram nos anos 2013 e 2014. Porém, o IFAP estava ofertando o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) com carga horária total de 480h, a qual tem uma disciplina voltada para a EJA vinculada com a educação profissional com carga horária de 60h. Tal curso acontece na modalidade a distância, via plataforma Moodle, nos Campi Santana, Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari.

Esse curso tem duração de 12 (doze) meses, faz parte do Programa Novos Caminhos, do MEC e é financiado pela SETEC por meio de Termo de Execução Descentralizada e

²⁹ Conforme já mencionado, segundo Moura e Henrique (2012) alguns polos interromperam a oferta da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos porque o Mec parou de financiar as novas turmas. Sendo que em alguns polos, conforme observado nos editais de seleção, a Especialização em Proeja foi institucionalizada, como o caso do IFSP, ou seja, o curso é financiado pela própria instituição.

executado em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES)³⁰ (PROEPPI/IFAP, 2022). O curso tem como público-alvo “professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, em disciplinas da educação profissional, das redes públicas de ensino (municipal, estadual/distrital e federal) [...] e portadores de diploma de curso superior [...]” (PROEPPI/IFAP, 2022, p. 2).

Ademais, o IFAP também estava ofertando o Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para os Graduados não Licenciada, também em parceria com a UAB, o qual iniciou em 2018. O curso tem carga horária de 1.640h, com duração de 2 (dois) anos, na modalidade à distância. Tem-se como componente curricular a EJA com carga horária de 90h. Tal formação é destinada “aos estudantes que, obrigatoriamente, tenham concluído o Curso Superior em bacharelado ou tecnólogo” (PROEN/IFAP, 2018, p. 3), ou seja, há professores do IFAP com a formação inicial bacharelado ou tecnólogo que fazem esse curso para suprir a formação da parte pedagógica.

Além desses, no IFAP, estavam ofertando o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Como incentivo a formação dos servidores, há para esse curso vagas reservadas aos servidores do IFAP, como, por exemplo, no processo seletivo para ingresso em 2023 foram ofertadas vinte e quatro vagas (doze para ampla concorrência e doze para servidores) em ambas as divisões aconteceram subdivisões, por exemplo, as doze vagas aos servidores, foram distribuídas da seguinte forma: oito gerais, uma para pessoa com deficiência (PcD) e três para pretos, pardos e indígenas (PPI), conforme o Edital ProfEPT N° 02/2022 (IFES, 2022). Tal programa é ofertado por meio do Mestrado Profissional em rede nacional com carga horária de 480h, o qual o componente curricular da EJA é optativo, tendo carga horária de 30h (SUAP/IFAP, 2022c). Nesse contexto, observa-se que fica a critério do discente o estudo sobre tal modalidade.

Diante do exposto, não há uma política voltada especificamente para a formação continuada de professores para o PROEJA, mas existem cursos voltados para a educação profissional e tecnológica que possuem pelo menos um componente curricular sobre tal modalidade. Bem como, no IFAP, acontecem eventos (encontros, seminários, etc.) relacionados com o Programa.

Posto isso, identificamos que na instituição tem uma política de formação continuada para servidores (professores e técnico-administrativo) de forma geral, regulamentada pela Resolução n° 29/2017/CONSUP/IFAP, de 13 de março de 2017 (política de capacitação, de

³⁰ Essa parceria com a UAB teve início em 2018 (IFAP, 2021).

qualificação e o programa de formação continuada dos servidores do IFAP) visando a valorização do servidor público. Nesse documento consta que:

[...] defende-se a permanência de uma política de Capacitação e Qualificação, focada na formação continuada de seus servidores através elementos teóricos e práticos da profissionalização, compreendendo que os profissionais envolvidos constroem sua profissão ao longo da vida, configurando-se em um processo amplo, dinâmico, flexível e caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas (IFAP, 2017, p. 4).

Com isso, observa-se que na instituição tem-se a defesa da formação continuada, sendo considerada política que possui as seguintes diretrizes:

Estabelecimento de procedimentos sistemáticos para o desenvolvimento profissional dos servidores, contemplando as diferentes áreas;

Atendimento aos interesses e necessidades de formação continuada dos servidores de diferentes áreas profissionais, considerando os interesses da Instituição;

Planejamento anual de acordo com as necessidades dos diversos *campi* e setores que compõem a administração do IFAP;

Promoção de programas com capacitação e qualificação de forma transparente com ampla divulgação junto à comunidade e com ênfase no planejamento participativo, incluindo as entidades representativas das categorias (comissões permanentes de pessoal);

Realização de seminários ou cursos de formação para os ingressantes das carreiras de Docentes e Técnicos Administrativos;

Permanência de normas que regulamentem a destinação de percentual dos recursos para formação continuada e qualificação;

Normatizações para os afastamentos de servidores em processo de qualificação;

Garantias de oportunidades iguais para todos os servidores que atuam nos diversos setores e *campi* do IFAP;

Promoção de ações visando motivar os servidores a buscar níveis mais elevados de educação formal como meio de atingir a cidadania plena;

Implantação de ações para desenvolvimento de gestão e de capacidade técnica de equipes, visando à preparação dos servidores para o desempenho de cargos e funções na esfera da gestão;

Promoção de ações visando à implementação de metodologias de formação continuada numa perspectiva construtivista ou reflexiva;

Manutenção do quadro atualizado da situação de capacitação e qualificação dos servidores em cada *campus*;

Implantação dos três programas previstos no plano de carreira: capacitação, avaliação de desempenho e dimensionamento;

Permanência de um processo de avaliação contínua sobre a execução do plano de Formação Continuada, com a participação efetiva dos segmentos dos professores e dos técnico-administrativos;

Acompanhamento e avaliação da participação dos servidores em cursos de formação continuada, visando o crescimento pessoal e institucional;

Uso das novas tecnologias para comunicação e oferta de cursos de formação continuada de servidores, possibilitando a integração entre os *campi*;

Incentivo a publicações científicas e à participação dos servidores em eventos para a divulgação de produções científicas, culturais, relatos de experiências, etc.;

Valorização dos servidores com reconhecido potencial na área profissional em que atua para a oferta de cursos na Instituição;

Criação de convênios com instituições formadoras para cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu stricto sensu*), preferencialmente, com instituições integrantes da Rede Pública de Ensino; e

Valorização dos servidores por meio do desenvolvimento de programas de melhoria da qualidade de vida (IFAP, 2017, p. 5-6).

Na Resolução nº 29/2017/CONSUP/IFAP, consta que a coordenação das ações e a gestão de recursos financeiros para o Programa de formação continuada tem como coordenadores a Diretoria de Gestão de Pessoas (atualmente denominado como Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas — PROGEP) e do apoio de unidades do IFAP para a implantação e desenvolvimento dessa política (IFAP, 2017). Além disso, é mencionado sobre o Programa de Capacitação que pode ser motivado pelo servidor ou pela administração, mediante as seguintes situações:

- I - treinamentos, palestras, cursos e outros, propostos e realizados pelo IFAP, relacionados ao ambiente organizacional, visando o aprimoramento e desenvolvimento profissional do servidor;
- II - participação do servidor em ações de capacitação como congressos, cursos de atualização, extensão, treinamento, grupos de trabalho, etc. (IFAP, 2017, p. 11).

Para o Programa de Capacitação, existem ações internas e externas. No que tange as internas, são promovidas e acontecem no âmbito do IFAP. Já as externas, existe a possibilidade de realizar capacitações com ônus limitado (recursos próprios do servidor) e com ônus institucional (tem-se o pagamento pela instituição de passagens, diárias e taxa de inscrição, se necessário) (IFAP, 2017). Além disso, é garantido na Resolução nº 29/2017/CONSUP/IFAP, a licença para capacitação, possibilitando ao servidor após cada quinquênio, conforme o interesse da administração, se afastar para participar de ações de capacitação; concessão de bolsa-auxílio à qualificação, afastamento para qualificação em programa de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil ou no exterior. E por fim, horário especial para servidor estudante, mas sendo necessário a compensação de horário.

Diante do exposto, pode-se mencionar que no âmbito do IFAP tem-se legalmente o incentivo à formação continuada dos servidores, mas a formação continuada de professores específica para o PROEJA, foco da pesquisa, não é citado na Resolução nº 29/2017/CONSUP/IFAP, em razão desse documento apresentar a política para a formação continuada de forma geral, que pode acontecer no âmbito interno e externo, envolvendo a parceria do IFAP com outras instituições, motivada pela instituição ou pelo servidor.

Diante disso, as ações institucionais para a formação continuada de professores voltadas ao PROEJA, acontecem no IFAP de formas isoladas e/ou assistenciais, como, por exemplo, palestras, eventos e componente curricular nos cursos de formação para a educação profissional e tecnológica.

No âmbito da Rede Federal, tem-se o Encontro Nacional da EJA-EPT (PROEJA) que acontece anualmente em um Instituto Federal. Em 2022, foi a quinta edição, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul - Campus

Sapucaia do Sul) em comemoração aos 15 anos da EJA EPT, por isso, teve o seguinte tema, *“15 anos da EJA-EPT: por uma política pública de fato e de direito”*. Participam desses encontros: alunos, coordenadores, docentes do PROEJA e demais interessados. Diante disso, há encontros em que foram representantes (o coordenador, um professor e um aluno do Programa) de cada Campi do IFAP que oferta o PROEJA.

Após o exposto, no âmbito do IFAP, observa-se a secundarização da formação continuada de professores para atuar no PROEJA. Apesar de estar indiretamente inserida, não é o suficiente, dada as especificidades do Programa, com isso, as ações não são contínuas e não suprem enquanto instituição proponente a responsabilidade de realizar “um programa de formação continuada” (BRASIL, 2017c, p. 60) que vise “proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio” (BRASIL, 2017c, p. 58).

4 PERFIS FORMATIVOS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROEJA

Os professores que atuam no PROEJA possuem formações iniciais diferenciadas, tendo em vista o currículo dos cursos do Programa. Existem os licenciados que atuam na área da base nacional comum curricular e os bacharéis ou tecnólogos que são dos componentes da parte técnico profissional. Em ambas as áreas têm-se professores que inicialmente não tiveram formação voltada para a EJA. Nesse sentido, mesmo nas licenciaturas, há situações em que tal modalidade não é ofertada, bem como, existem casos que é componente optativa, com isso, observa-se o descaso com a formação de professores para atender a EJA. Diante de tal realidade, tem-se a necessidade da formação continuada desses professores voltada para atuar em tal público.

Frente a isso, nesta seção apresentamos o perfil formativo e as percepções dos docentes do IFAP - Campus Macapá sobre a política de formação continuada para atuar no PROEJA. Considerando que as instituições proponentes juntamente com a SETEC são responsáveis pela formação continuada de professores do Programa (BRASIL, 2007c). Diante disso, o IFAP precisa não somente ofertar o PROEJA, mas necessita preocupar-se com a formação dos docentes que nele atuam.

4.1 Perfis formativos dos docentes do IFAP/Campus Macapá

A educação profissional e tecnológica é uma modalidade prevista na LDB, e pode ser articulada com os níveis de ensino e demais modalidades. Nas últimas décadas vem ampliando-se o incentivo em integrar Educação Básica com a Educação Profissional, especialmente com o ensino médio e com a EJA. O PROEJA, portanto, se constitui em uma das possibilidades dessa integração.

Sobre tal Programa no Amapá, existem pesquisas que abordam os perfis e expectativas dos discentes, como, por exemplo, a pesquisa de Brito (2019) realizada no âmbito do IFAP, a qual contribuiu com os estudos dele na região norte. Já essa pesquisa, visa contribuir com estudos relacionados com os perfis formativos dos docentes do IFAP - Campus Macapá (dentre eles há docentes que atuam no PROEJA e os que ainda não atuaram), bem como na compreensão acerca das percepções da formação continuada de professores, as quais constam na subseção 4.2 (Percepções dos docentes do PROEJA sobre a formação continuada para atuação no Programa).

No processo de coleta de dados, realizado entre set./2022 a nov./2022, havia 143 (cento e quarenta um) professores vinculados ao IFAP - Campus Macapá. Dentre eles, 22 (vinte e dois) estavam afastados para capacitação ou por questões de saúde, ou atuando em cargos no IFAP, ou seja, estavam fora da sala de aula. Diante disso, havia 121 (cento e vinte e um) professores em regência, sendo 99 (noventa e nove) efetivos, 1 (um) em cooperação técnica³¹ e 21 (vinte e um) substitutos.

Dentre os instrumentos de coleta de dados usados, teve-se o questionário *on-line* contendo dois eixos temáticos: o primeiro sobre informações pessoais e profissionais e o segundo, relacionado à formação inicial e continuada de professores (Apêndice C), o qual foi enviado por e-mail aos 121 (cento e vinte um) docentes do IFAP - Campus Macapá. Dentre eles, 44 (quarenta e quatro) responderam tal instrumento.

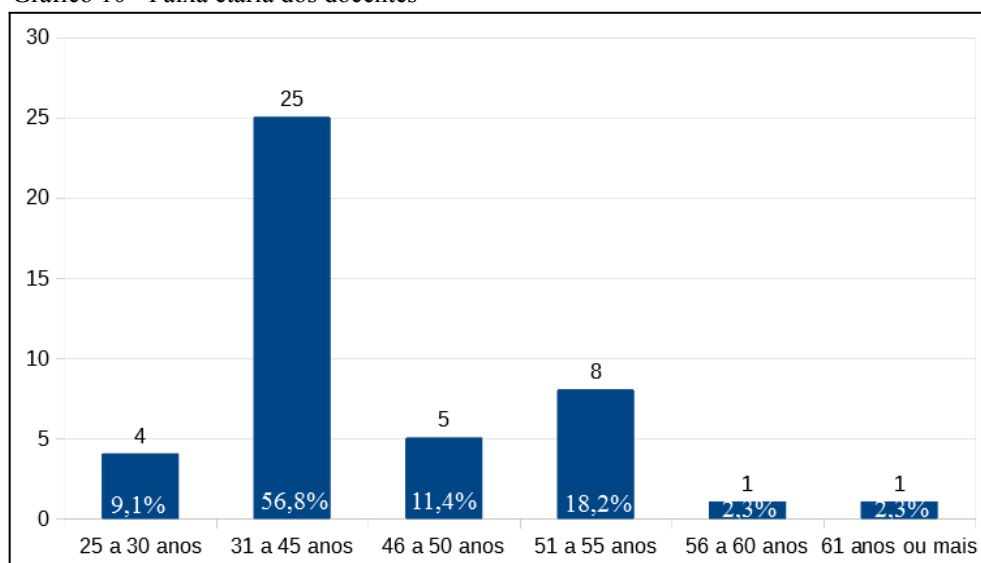
Entre os respondentes do questionário, trinta e seis professores eram efetivos com regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE), correspondendo a 81,8% dos sujeitos da pesquisa. Quanto aos demais, oito eram professores substitutos em regime de trabalho de 40h semanais, equivalendo a 18,2% dos participantes. Para análise dos dados coletados e por questão de organização, esta seção secundária foi dividida nas seguintes seções terciárias: Aspectos pessoais e profissionais dos docentes; Atuação dos professores no PROEJA; e Formação dos professores, as quais abarcam os resultados dos questionários aplicados.

³¹ Também é professor efetivo do IFAP, mas é lotado em outro campi.

4.1.1 Aspectos pessoais e profissionais dos docentes

Os quarenta e quatro respondentes do questionário, foram, em sua maioria, adultos que se enquadram na faixa etária de 31 a 45 anos (56,8%), entretanto, também identificamos docentes das demais faixas etárias, inclusive docentes com 60 anos ou mais. Com isso, pode-se mencionar que os sujeitos da pesquisa foram professores predominantemente adultos entre 31 a 55 anos (que totalizam 86,4% dos participantes), conforme observado no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Faixa etária dos docentes



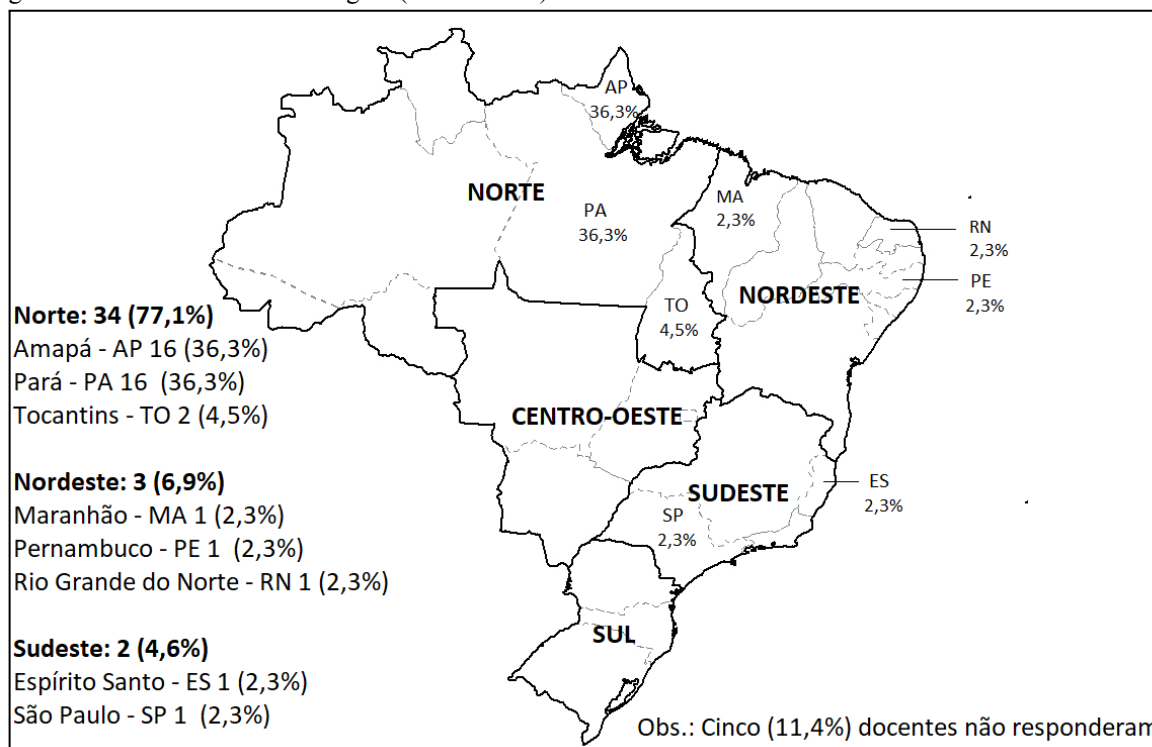
Fonte: elaboração da pesquisa/2022

Segundo a Sinopse do Censo da Educação Básica de 2022, 65,8% dos docentes da educação profissional do Brasil estavam na faixa etária de 30 a 49 anos (INEP, 2023). Tal faixa etária abrange a idade do maior quantitativo de docentes do IFAP - Campus Macapá (participantes da pesquisa). Com isso, pode-se mencionar a predominância dessa faixa etária de professores não somente como uma tendência institucional, mas em âmbito nacional dos que atuaram na educação profissional em 2022.

Pela faixa etária dos professores, pode-se mencionar que muitos (86,4% dos docentes, somando as idades de 31 a 55 anos) possuem experiência de vida, o que pode refletir na atuação profissional, nessa fase de maturidade. Além disso, tem-se o quantitativo de 95,4% (somando 25 a 55 anos) que por um tempo estarão ativos no desenvolvimento das atividades docentes (fato que reforça a necessidade de formação continuada), visto que apenas 4,6% dos respondentes estão na faixa etária de 56 anos ou mais.

Quanto a naturalidade desses professores, esses em sua maioria são de vários estados brasileiros. Observa-se na Figura 3 que 36,3% corresponderam tanto ao quantitativo de paraenses como de amapaenses, respectivamente, e 4,5% são tocantinenses, os quais fazem parte dos Estados da região norte brasileira. Com isso, teve-se dessa região 77,1% dos professores. Dentre os respondentes, cabe destacar que 11,4% não responderam qual o Estado, pois colocaram brasileiro, o que impossibilitou a identificação da naturalidade.

Figura 3 - Estado brasileiro de origem (naturalidade)

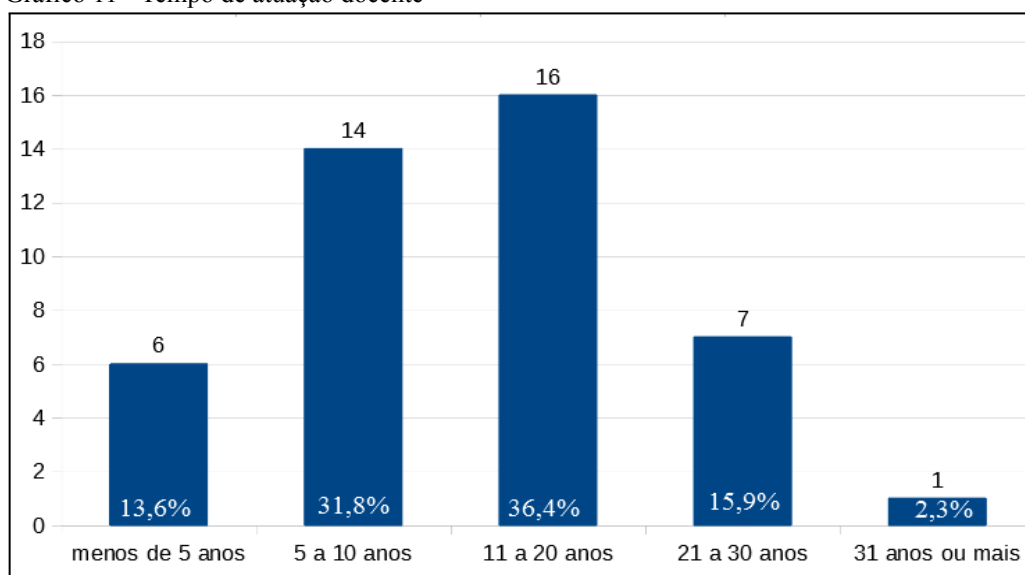


Fonte: elaboração da pesquisa/2022

Além de predominar no quadro docente do IFAP professores vindos dos estados da Região Norte, tiveram também das regiões Nordeste (6,9%) e Sudeste (4,6%), mas com menor representatividade. Infere-se que a existência de Institutos Federais em todas as regiões brasileiras incentiva pessoas de uma localidade a fazer concurso para as demais, tendo em vista a possibilidade da redistribuição.

No que tange o tempo de serviço dos professores respondentes, observou-se ainda, que em sua maioria (36,4%), possuíam tempo de atuação, no IFAP, na faixa de 11 a 20 anos (Gráfico 11). Havia também docentes (13,6%) que atuavam há menos de 5 anos, ou seja, os docentes estavam em diferentes fases da vida profissional. Cabe destacar que 86,4% dos respondentes tinham cinco anos ou mais de tempo de atuação, logo, um significativo quantitativo de professores com estabilidade.

Gráfico 11 - Tempo de atuação docente



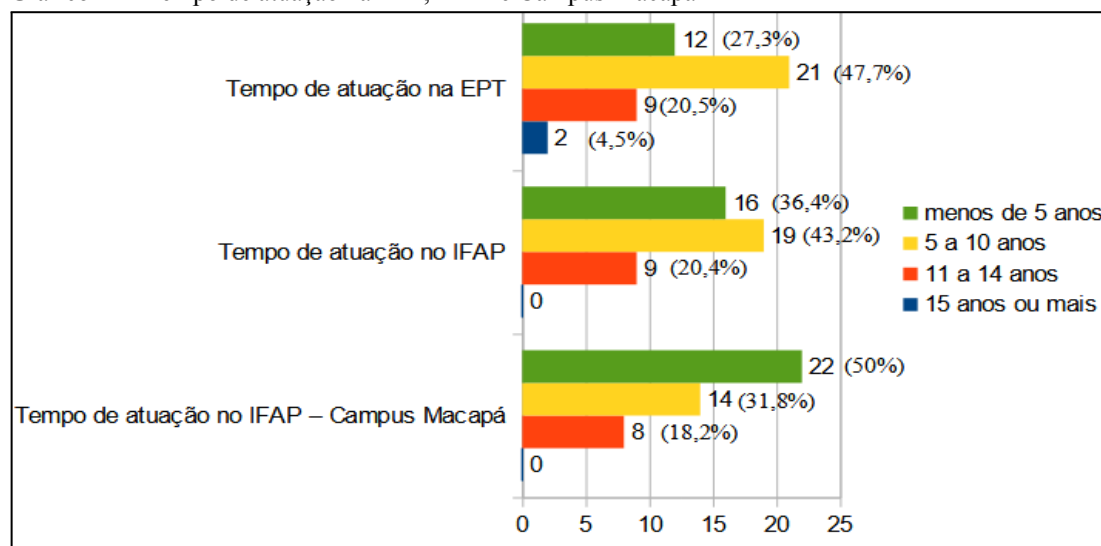
Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Segundo Huberman (1992), o ciclo de vida profissional dos professores, na perspectiva de carreira, envolve fases (entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e por fim, desinvestimento). Para esse autor, as fases podem não ser vividas na mesma ordem e nem sempre todas são vividas, sendo o desenvolvimento de uma carreira um processo, que “pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

No que tange o cenário evidenciado no IFAP, percebeu-se que o significativo percentual de docentes com estabilidade demonstra a intenção de continuação dos seus ciclos de vida profissional, fato esse que reforça a importância e a necessidade de uma permanente política institucional de valorização, bem como de promoção de uma formação continuada.

Sobre a experiência docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), 72,7% (somando as faixas 5 a 10 anos, 11 a 14 anos e 15 anos ou mais) possuem 5 anos ou mais como docentes dessa modalidade (Gráfico 12), o que evidenciou uma considerável experiência acumulada. Tendo em vista que enquanto docente dos Institutos Federais acontecem redistribuições, remoções e cooperação técnica interinstitucionais, há a possibilidade dos docentes terem atuado em outras instituições públicas ou privadas que ofertam a Educação Profissional e Tecnológica.

Gráfico 12 - Tempo de atuação na EPT, IFAP e Campus Macapá



Fonte: elaboração da pesquisa/2022

Diante disso, observa-se que no Gráfico 12 constam que a maioria (47,7%) com experiência de 5 a 10 anos na EPT e a maioria (43,18%) também atuam no IFAP na faixa de 5 a 10 anos, ou seja, há casos de docentes que atuaram nessa modalidade em outra instituição. Em relação à atuação no IFAP - Campus Macapá, observa-se que 50% possuem menos de 5 anos, relacionado a isso, comparando com o tempo de atuação no IFAP, observa-se que trabalharam anteriormente em outros Campi. Dentre as justificativas, da diferença de tempo no IFAP e no Campus Macapá, pode-se mencionar que o IFAP tem outras unidades e com isso, há possibilidade da remoção.

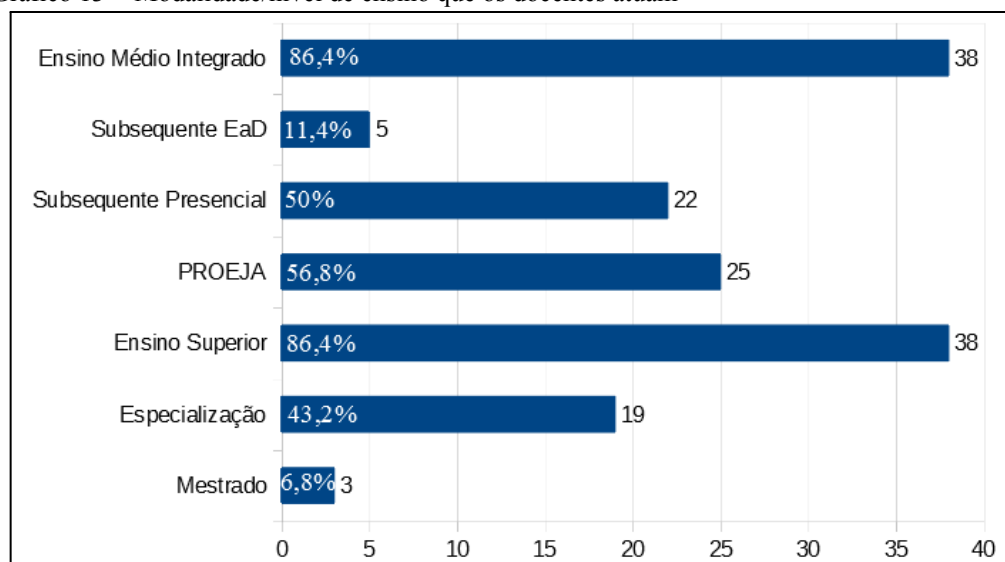
Ademais, pode-se mencionar que 63,6% (somando as faixas 5 a 10 e 11 a 14) atuam de 5 a 14 anos no IFAP (Gráfico 12), evidenciando a estabilidade na carreira docente no sentido de serem efetivos na instituição. Pelo tempo de atuação no IFAP - Campus Macapá (somando as faixas 5 a 10 anos e 11 a 14 anos), pode-se considerar que 50% já possuem apropriação sobre a realidade local e experiências na prática pedagógica.

Diante disso, considerando as especificidades do PROEJA, ou seja, a integração com a educação profissional, o tempo de atuação na educação profissional também é um aspecto que favorece a prática pedagógica nessa modalidade. Considerando, ainda, as especificidades dos Institutos Federais, onde os professores podem atuar no ensino, independente da modalidade ou nível, pode-se mencionar que além de atuarem no PROEJA, os docentes podem atuar no Ensino Médio Integrado, Subsequente, Superior, Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, ou seja, em tudo o que for ofertado no IFAP. Conforme mencionado por Shiroma e Lima Filho (2011, p. 735):

Cabe lembrar que, no caso dos IFET³², professores efetivos atuam no e também em outras frentes de um amplo leque de níveis e modalidades ofertados por essas autarquias, não sendo docentes exclusivos de um curso [...] Com longa tradição de oferta de ensino técnico, as antigas escolas técnicas ampliaram sua atuação, incorporando os cursos superiores de tecnologia, as licenciaturas e a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Diante disso, no Gráfico 13, consta a modalidade/nível de ensino que os professores do IFAP - Campus Macapá atuam. Os docentes, ao realizarem concurso não fazem para trabalhar em determinado curso ou nível, mas para ministrarem aulas relacionadas com a área que realizou o concurso, como, por exemplo, o professor de Marketing pode atuar em todas as modalidades/níveis de ensino do IFAP que tenham componentes curriculares voltadas para essa área.

Gráfico 13 - Modalidade/nível de ensino que os docentes atuam³³



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

No Gráfico 13, observa-se que 86,4% atuam no Ensino Médio Integrado, bem como, o mesmo quantitativo no Ensino Superior, posterior a esses tem-se que 56,8% atuam no PROEJA. A atuação docente nos cursos EaD e no programa de mestrado foram a modalidade e nível de ensino com as menores ocorrências de respostas. Vale mencionar que para responder essa pergunta os professores podiam marcar quantas alternativas fossem necessárias, tendo em vista a abrangência da atuação docente no Instituto Federal.

³²A sigla IFET já foi usada para fazer referência às instituições profissionalizantes da Rede Federal, mas foi substituído com a criação dos IF's, os quais são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF SUDESTE MG, 2023)

³³ Observamos pelos Gráficos 14 (somando os que marcam SIM e NÃO) e 16 que são 33 professores que atuam no PROEJA, o que corresponde a 75%, diante disso, supomos que há docentes que não marcaram a opção nessa modalidade, tendo em vista que poderiam marcar quantas alternativas fossem necessárias, conforme a atuação.

Após a abordagem de alguns aspectos pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa, apresentamos a seguir elementos voltados para a atuação dos professores no PROEJA, tendo em vista que o Programa está relacionado com uma modalidade educacional e possui especificidades. Diante disso, tem-se a necessidade de “reconhecer o aluno-trabalhador como um sujeito de saberes e experiências que devem ser integralmente levadas em conta no processo de formação” (SOARES; DEVECHI, 2020, p. 409).

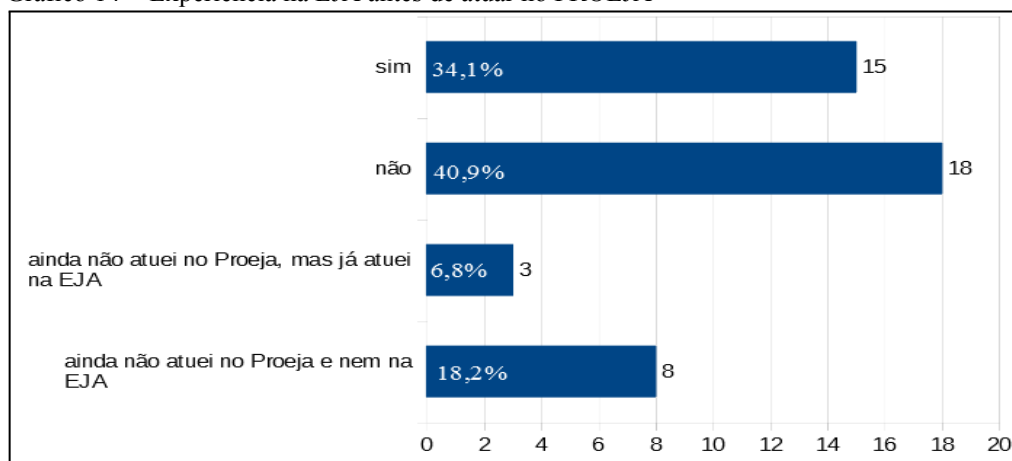
4.1.2 Atuação dos professores no PROEJA

Nos institutos federais, conforme já mencionado, os docentes que atuam no PROEJA também atuam nos demais cursos. Sobre isso, Faria e Assis (2014) mencionam que quando a rede federal passou a ofertar o PROEJA não aconteceu a contratação de novos professores, o que ocorreu foi que os professores já existentes também “foram incorporados ao PROEJA sem ter tido acesso a uma formação para lecionar para os sujeitos da EJA” (FARIA; ASSIS, 2014, p. 126).

Diante disso, abordamos nesta subseção a atuação dos professores de forma específica para esta modalidade. Tendo em vista que o foco de pesquisa é sobre a formação continuada de professores para o PROEJA do IFAP - Campus Macapá. Em vista disso, inicialmente evidenciamos se tiveram experiência na EJA antes de atuar no PROEJA, o tempo de atuação no PROEJA, os motivos de atuarem, as dificuldades na prática pedagógica e por fim, como avaliam a própria formação para atuar no Programa.

Dos docentes que participaram da pesquisa, muitos não tiveram experiência na EJA (40,9% dos respondentes) e tivemos casos dos que ainda não atuaram no PROEJA (Gráfico 14). Com isso, tem-se o elevado percentual de respondentes que não atuaram na EJA antes de atuar no PROEJA.

Gráfico 14 - Experiência na EJA antes de atuar no PROEJA



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Com isso, percebe-se a pouca relação anterior de professores com a EJA, pois 40,9% mencionaram não ter atuado, ou seja, passaram a trabalhar nessa modalidade diretamente no PROEJA. Os que atuaram na EJA anteriormente são também 40,9%, somando os que marcam sim (34,1%) e os que ainda não atuaram no PROEJA, mas já atuaram na EJA (6,8%). Nesse aspecto, há um equilíbrio, porém, existe o caso de 18,2% dos docentes nunca terem atuado nessa modalidade ou no Programa.

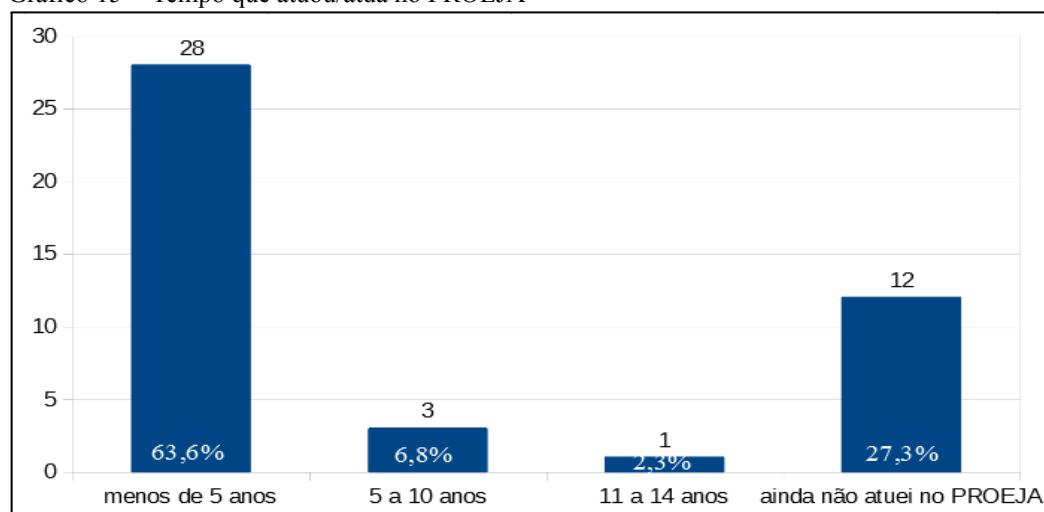
Diante disso, apesar de termos um quantitativo considerável de pessoas que tiveram outras experiências na EJA (40,9%), tem-se a situação do grupo de docentes que não tiveram experiência com a EJA antes de atuarem no PROEJA e os que ainda não atuaram nessa modalidade. Somando os dois últimos grupos, obtemos o quantitativo de 59,1% dos professores. Nesse contexto, evidenciamos mais um indício da importância da formação continuada para os docentes, tendo em vista que 75% dos participantes (somando os que responderam sim e não) são docentes do PROEJA e dentre eles, 40,9% não tiveram experiências anteriores na EJA.

O tempo de atuação desses docentes no PROEJA, conforme o Gráfico 15, indica que 63,6% dos participantes possuem experiência de menos de 5 anos no Programa. Sendo que o PROEJA em âmbito nacional existe há 15 anos. Dentre esse período, o IFAP atende o programa há 10 anos. Abrangendo os períodos de 5 a 10 anos e 11 a 14 anos, têm-se somente 9,1% com mais experiência no PROEJA, ou seja, grande parte dos docentes atuam há pouco tempo (menos de 5 anos) no Programa. Tem-se também que 27,3% (12 participantes)³⁴ ainda não atuaram.

A falta de experiência na EJA também acontece em outras instituições federais, como, por exemplo, evidenciou a pesquisa de Soares e Devechi (2020) a qual destacou que no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) “a maior parte do corpo docente não possui experiência com os alunos da EJA, salvo em alguns casos, nos quais são narradas experiências com esse público.” (SOARES; DEVECHI, 2020, p. 414).

³⁴ Nos Gráficos 14 e 16 e no Quadro 11 constam que **onze** participantes responderam “ainda não atuei no PROEJA”, isso aconteceu porque somente esse quantitativo marcou essa resposta, mas há gráficos que **doze** respondes marcaram que “ainda não atuei no PROEJA”, como no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Tempo que atuou/atua no PROEJA



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Diante do exposto, pode-se observar que 63,6% possuem experiência de menos de 5 anos, bem como, 27,3% ainda não atuaram no PROEJA (Gráfico 14). Com isso, dentre os docentes respondentes em sua maioria há os que têm pouca ou nenhuma experiência com o Programa, com isso, mencionando as fases da carreira docente de experiências no PROEJA pode-se evidenciar que há docentes na fase inicial e há os que nem iniciaram a atuação na EJA.

Os docentes possuem formação em licenciatura, bacharelado ou tecnólogo, tendo em vista que são as formações dos docentes que atuam no IFAP. Com isso, há situações de mesmo ser licenciado não possuir formação inicial voltada(s) para a EJA e PROEJA, sendo que os bacharelados e tecnólogos, pelo tipo de formação, não há na matriz curricular algo relacionado com o Programa. A respeito disso, Faria e Assis (2014, p. 129) corroboram ao mencionar que:

[...] muitos professores da educação profissional são bacharéis em seus específicos campos profissionais, de modo que não tiveram formação para exercerem a docência. Essa é a situação de quase todos os docentes que atuam nas disciplinas vinculadas à formação profissional.

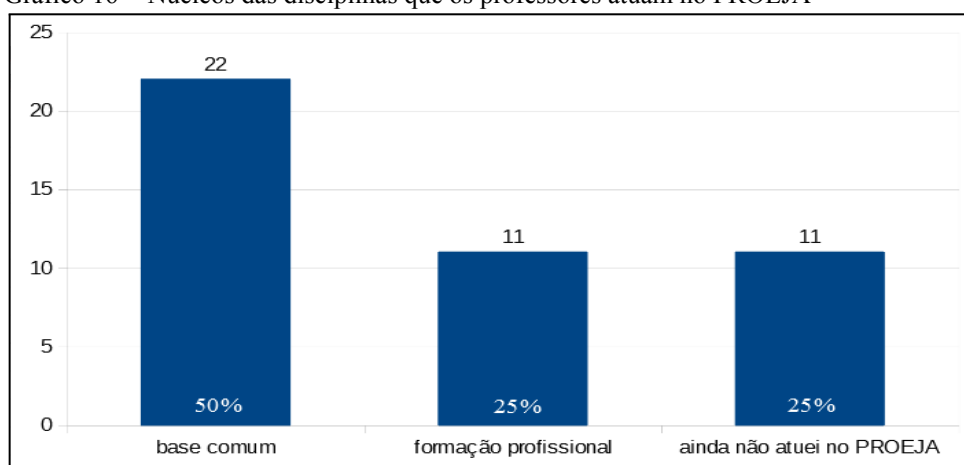
Diante do cenário evidenciado nos Gráficos 14 e 15, observa-se um indício de urgência de uma política de formação continuada para os professores do PROEJA/IFAP, os quais estão iniciando nessa modalidade, os que ainda não atuaram, bem como os que possuem experiência de mais de 5 anos, pois a formação precisa ser contínua, independente do tempo de atuação do professor.

Dentre os participantes da pesquisa, há professores que atuavam em componentes da base comum e os da formação profissional do PROEJA. Observa-se no Gráfico 16, que 50%

dos respondentes do questionário foram docentes da base comum, o qual envolve os licenciados. Além desses, 25% foram professores dos componentes de formação profissional, os quais são bacharéis ou tecnólogos.

Nesse contexto, tais docentes atuam na formação do público da EJA amapaense e tem-se a importância de ambas as áreas, pois segundo Moura (2014, p. 32) “o papel da educação vai além da competência técnica, mas não a despreza e não a nega. A competência técnica é um elemento fundante, mas não é onde reside a centralidade.” Além disso, Moura (2014) defende a formação na centralidade da dimensão humana, sendo que tal defesa não despreza a dimensão econômica.

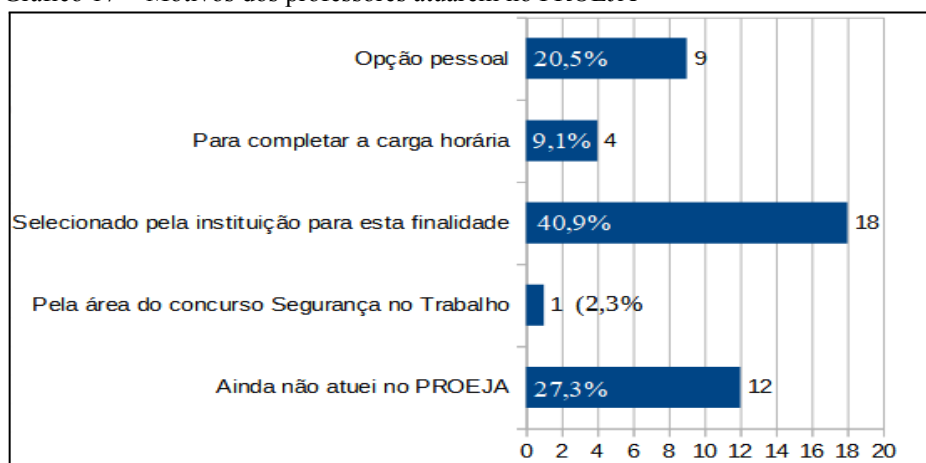
Gráfico 16 - Núcleos das disciplinas que os professores atuam no PROEJA



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Conforme observado no Gráfico 16, somando o quantitativo de professores da base comum (50%) e da formação profissional (25%), tem-se que 75% dos respondentes do questionário são/foram docentes que atuam/atuavam no PROEJA, tendo em vista que tal instrumento foi enviado para todos os professores em exercício do IFAP - Campus Macapá. Para esses docentes, os motivos de atuarem no PROEJA (Gráfico 17) envolve opção pessoal, completar a carga horária, ter sido selecionado pela instituição para essa finalidade e o fato de ter feito o concurso para Segurança no Trabalho, o qual é o Curso do PROEJA nesse Campus.

Gráfico 17 - Motivos dos professores atuarem no PROEJA



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Dentre esses motivos, observa-se que 40,9% mencionaram o fato de ser selecionado pela instituição para esta finalidade. Isso acontece em razão dos docentes dos institutos federais atuarem em todos os cursos ofertados pela instituição, mas há casos dos docentes escolherem, conforme mencionado por 20,5%. Diante disso, evidenciamos a importância da identificação do professor ao atuar na EJA, pois no IFAP - Campus Macapá, foram um quantitativo pequeno de professores que optam, isso também está relacionado com o perfil do professor para atuar nesse público, pois envolve conhecer as questões históricas da EJA e os perfis dos sujeitos que a integram.

Os motivos dos docentes atuarem para completar a carga horária docente, por ter sido selecionado pela instituição para essa finalidade e pelo concurso na área da Segurança no Trabalho, podem ser aspectos que podem implicar em desmotivação ou na limitada identificação com as especificidades da EJA e/ou PROEJA por parte dos docentes, em virtude de não ser algo que parte do professor, mas que direta ou indiretamente ocorre de forma “imposta”.

Ademais, nos questionários buscou-se identificar as dificuldades na prática pedagógica para atuar no PROEJA. Relacionado a isso, Lima, Klein e Vieira (2010, p. 121) mencionam que é “consenso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos - EJA, que são várias as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Tal afirmação não advém apenas dos livros e trabalhos acadêmicos, mas principalmente das experiências vivenciadas”. Nessa direção, tais dificuldades têm origens diversificadas, como em âmbito escolar que envolve a estrutura física precária, currículo, gestores e professores desmotivados. Tem-se também por parte dos alunos, envolvendo problemas sociais, especificidades, desmotivação e dentre outros (LIMA; KLEIN; VIEIRA, 2010).

Nesse contexto, observa-se no Quadro 11 que as dificuldades apontadas pelos professores estão relacionadas com questões específicas do âmbito escolar e outras relacionadas com os alunos, as quais do número 1 ao 5 foram dadas como opção para marcarem, bem como os respondentes tiveram a oportunidade de evidenciar outras dificuldades, as quais constam listadas no quadro abaixo (do número 6 ao 10).

Quadro 11 - Dificuldades na prática pedagógica no PROEJA

Nº	Dificuldades	Quantitativo	Porcentagem
1	Evasão dos alunos	25	56,8%
2	Falta de interesse dos alunos	13	29,5%
3	Falta de material didático	10	22,7%
4	Falta de uma formação para trabalhar com o PROEJA	10	22,7%
5	Falta de materiais que chamem mais a atenção dos alunos, pois a maioria trabalha, ou então estão há muito tempo sem estudar. Até mesmo uso de TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) é uma tarefa que exige muita paciência.	1	2,3%
6	Falta de acompanhamento especial às demandas que a EJA necessita	1	2,3%
7	Julgo necessário que o professor tenha uma carga-horária além da disciplina para trabalhar com nivelamento para o discente.	1	2,3%
8	Apoio financeiro	1	2,3%
9	Nenhuma. Seria evasão, mas no período em que atuei no PROEJA (2012-2015), não me recordo sobre a dimensão quantitativa da evasão.	1	2,3%
10	Adequar conteúdo à realidade dos alunos	1	2,3%
11	Ainda não atuei no PROEJA	11	25%

Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Dentre as dez dificuldades apresentadas pelos professores, cabe destacar as quatro primeiras (desinteresse dos alunos, falta de material didático, evasão dos alunos e falta de uma formação para trabalhar no PROEJA), não no sentido de mais relevância em comparação às demais, mas pelo quantitativo de respostas apresentado.

Sobre o desinteresse dos alunos, entende-se que isso pode estar relacionado com a questão da motivação dos educandos que envolve a questão social e equilíbrio emocional.

Tem-se também como algo relacionado com o ambiente em que está inserido e com os sujeitos que o cercam (LIMA; KLEIN; VIEIRA, 2010). Nesse contexto, o discente chega na escola cansado das atividades diárias e pelas inúmeras dificuldades no processo de aprendizagem e não consegue acompanhar o que é ensinado, tal situação contribui para a desinteresse desse aluno.

A falta de material didático exige que o professor elabore o próprio material ou por vezes pague por ele, pois os livros didáticos destinados para as escolas são voltados para o ensino médio regular e não específicos para os alunos do PROEJA. Diante disso, Shiroma e Lima Filho (2011, p. 733) mencionam:

A composição heterogênea do alunado do PROEJA demanda redobrado empenho dos professores para construir metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem, também no espaço da EJA, as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões. O professor necessita revisar muitos conteúdos, preparar aulas e materiais apropriados a esta modalidade.

Sobre isso, evidenciamos a necessidade da formação continuada de professores voltada ao PROEJA para poderem elaborar e utilizar materiais específicos para esse público. A formação unificada com as experiências pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente, bem como auxiliar os professores a despertarem o interesse dos alunos pela conclusão do ensino médio, tendo em vista que a evasão também está dentre as dificuldades na prática pedagógica para o PROEJA, sendo apontada por 56,8% dos participantes.

Em relação à evasão no PROEJA, tem-se no PDI (2019–2023) como o segmento que mais acontece, atingindo o percentual de 13,50%. Ademais, é mencionado “que requer atenção quanto à utilização de estratégias de permanência e êxito diferenciadas para os alunos vinculados a esta modalidade” (IFAP, 2022a, p. 51). Relacionado a isso, Shiroma e Lima Filho (2011) mencionam como algo também preocupante que requer providências das instituições e das políticas públicas. Tendo em vista, que o abandono dos cursos acontece por vários motivos, dentre eles, pode-se citar “quando arrumam emprego, por dificuldades financeiras, e outros o abandonam mesmo pelo cansaço de enfrentar diariamente a terceira jornada” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 734).

No estudo realizado por Araújo, Gouveia e Sales (2016) sobre a evasão e permanência no PRONATEC³⁵ e no PROEJA, consta a evasão no PROEJA com percentual de 4,7% a 80,6%. Os autores mencionam que “o fenômeno da evasão é complexo e envolve diversos fatores, tais como individuais, intra e extraescolares (ARAÚJO; GOUVEIA; SALES, 2016, p.

³⁵ Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego

6), citam também que dentre os motivos da evasão tanto no PRONATEC como no PROEJA tem-se a formação e despreparo do corpo docente, conforme apresentado a seguir:

São comuns aos dois programas – PROEJA e PRONATEC –, os seguintes fatores: conflito entre o horário de trabalho e o de estudo, necessidade de trabalhar ou cuidar da família, falta de identificação com o curso, localização da instituição, **formação e despreparo do corpo docente** (ARAÚJO; GOUVEIA; SALES, 2016, p. 7, grifo nosso).

Diante disso, como no PDI (2019–2023) evidencia a atenção nas estratégias de permanência e êxito, pode-se mencionar, dentre elas, a necessidade de uma política de formação continuada de professores para o PROEJA, tendo em vista que já foram apresentados aqui indícios das fragilidades da formação, que pode estar relacionado como um dos fatores da evasão existente no IFAP (conforme veremos mais adiante nos relatos dos entrevistados). Com isso, há necessidade de se preocupar com a formação dos docentes que atuam nessa modalidade, pois se é um público que possui especificidades, tem-se a necessidade de formação de professores de forma específica.

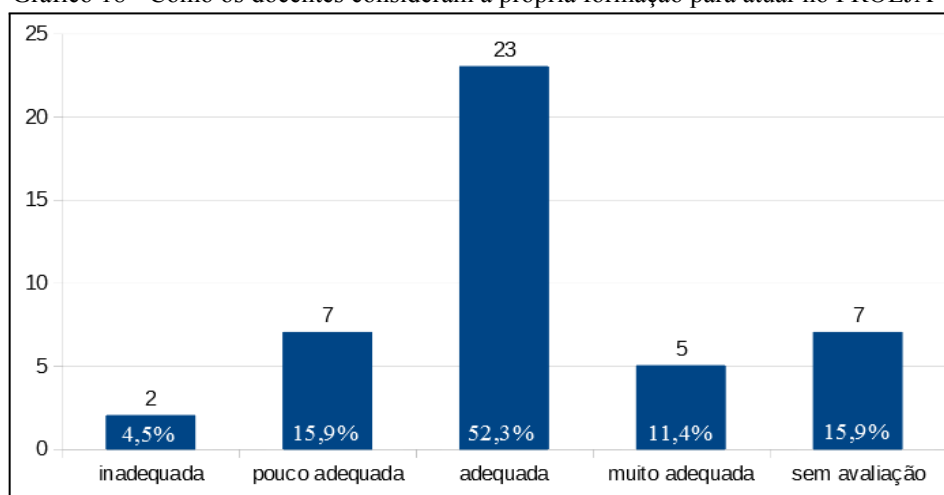
A falta de formação para trabalhar com o PROEJA é uma das dificuldades apresentadas pelos professores do IFAP - Campus Macapá. Tal situação também é apresentada em outras pesquisas, como, por exemplo, Dantas e Moura (2010) citam que perguntaram aos professores do Campus Currais Novos do IFRN³⁶ sobre a preparação dos docentes no PROEJA e obtiveram como resposta a “falta de capacitação, pelo menos no início, mas que têm aprendido ou vêm aprendendo a vencer esse obstáculo” (DANTAS; MOURA, 2010, p. 205). Tal situação não acontece somente no âmbito federal, pois Soares (2006, p. 8) corrobora ao mencionar:

São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem.

Diante disso, apesar de 52,3% avaliarem a própria formação como adequada e 11,7% como muito adequada, somando os que avaliam como inadequada, pouco adequada e sem avaliação, tem-se o quantitativo de 36,3% (Gráfico 18). Os docentes avaliam a formação não específica para o PROEJA, mas do que foi adquirido no processo de formação geral, pois há docentes que possuem a percepção que basta ser formado, por exemplo, em geografia, para dar aula em todos os níveis/modalidades de ensino. Sem considerar a necessidade de formação específica, por haver públicos específicos, como o EJA.

³⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Gráfico 18 - Como os docentes consideram a própria formação para atuar no PROEJA



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Diante disso, ressaltamos a necessidade da formação continuada de professores para o PROEJA, tendo em vista também que, conforme já mencionado, 63,6% atuavam há menos de 5 anos no Programa (Gráfico 15), ou seja, há fragilidade na formação e pouco tempo de atuação. Ademais, evidenciamos os 15,9% que marcaram como sem avaliação, ou seja, há docentes com dificuldades de mensurar a própria formação voltada para o PROEJA. Assim sendo, na próxima subseção abordamos especificamente sobre a formação desses professores.

4.1.3 Formação dos professores

Após apresentarmos os aspectos relacionados com a experiência e a própria avaliação da formação para o PROEJA, abordamos nesta subseção questões específicas para traçar o perfil da formação dos professores do IFAP - Campus Macapá. Primeiramente sobre a formação inicial, para compreender aspectos importantes da formação desses docentes, como forma de complementar a análise acerca do foco dessa investigação. Posteriormente, analisamos o que de fato nos interessa, a formação continuada desses docentes para o PROEJA. Diante disso, citamos o que Moura (2006), mencionou em uma entrevista no período de implantação do PROEJA na rede federal:

[...] a formação dos profissionais para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a EPT, pois se trata de uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente (MOURA, 2006, p. 83).

Desta maneira, observa-se a necessidade das instituições não se preocuparem somente com a oferta do PROEJA, mas também com a formação dos docentes que nele atuam, por possuir especificidades, daí a importância da formação específica para atendê-lo, sem

esquecer das limitações próprias de cada formação inicial e suas particularidades vinculadas às áreas do conhecimento que estão inseridas. Considerando isso, os professores respondentes por serem em sua maioria da base comum, foram, conseqüentemente, licenciados (65,9%) e os demais, bacharéis (25%) e tecnólogos (9,1%), os quais atuam na formação profissional.

Dado o tipo de formação dos licenciados, deveriam na formação inicial ter componente curricular voltada para a EJA, mas sabe-se que há instituição que não ofertam, bem como, há as que ofertam como componente optativa (SANTOS, 2014; VENTURA e BOMFIM, 2015). No Quadro 12, constam os cursos realizados pelos professores (sujeitos da pesquisa) na formação inicial. Observa-se que envolvem várias áreas do conhecimento. O maior quantitativo de participantes (sete) são da área de Licenciatura em Química, seguido da Engenharia Civil (seis participantes), o qual está diretamente relacionado com o curso do PROEJA em Segurança do Trabalho do IFAP - Campus Macapá.

Quadro 12 - Formação inicial dos professores

Nº	Curso de formação inicial	Quantitativo de professores
1	Tecnologia em Sistemas para Internet	1
2	Tecnologia em Redes de Computadores	1
3	Tecnólogo em Materiais	1
4	Engenharia Civil	6
5	Engenharia da Computação	2
6	Engenharia Química Industrial	1
7	Engenharia de Alimentos	1
8	Bacharelado em Direito	1
9	Bacharelado e Licenciatura em Geografia ³⁷	1
10	Licenciatura em Ciências Sociais	1
11	Licenciatura em Química	7
12	Licenciatura em Educação física	2
13	Licenciatura em Letras	4
14	Licenciatura em Pedagogia	2
15	Licenciatura em Física	3

³⁷ Pelo quantitativo de 29 Licenciados, o docente se considerou como Licenciado, em virtude que não era possível marcar mais de uma opção.

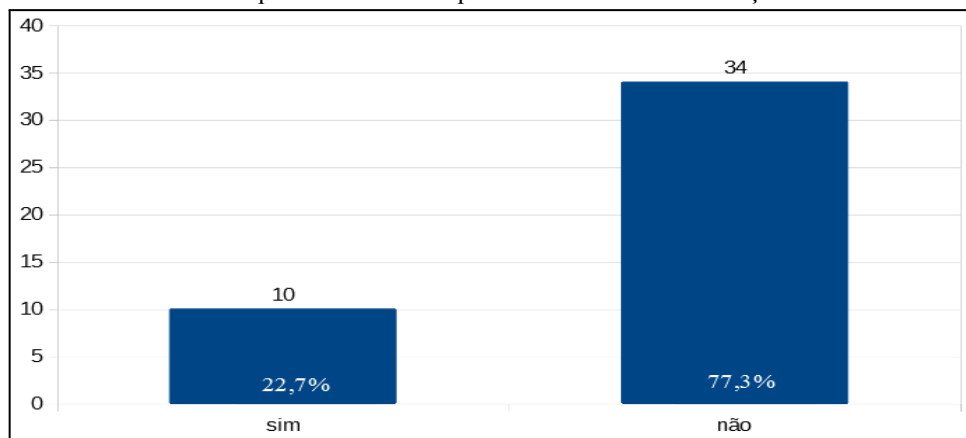
16	Licenciatura em Filosofia	1
17	Licenciatura em História	1
18	Licenciatura em Matemática	4
19	Licenciatura em Ciências Biológicas	2
20	Licenciatura em Sociologia	1
21	Não respondeu ³⁸	1

Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Conforme citado, além dos licenciados, há os bacharéis e tecnólogos (34,1% dos participantes), sabe-se que na formação inicial desses não há disciplinas pedagógicas, por isso, tem-se a necessidade de realizarem a formação complementar quando vão atuar na docência. Nesse aspecto, em virtude das especificidades do PROEJA, enfatizamos a necessidade da formação voltada para tal público. Não somente para bacharéis e tecnólogos, mas também para os licenciados, pois a formação deve ser contínua.

Conforme já mencionado, 65,9% dos participantes foram os licenciados, que pela formação deveriam também enveredar pela EJA na formação inicial, mas sabe-se que é uma fragilidade na formação, pois se observa no Gráfico 19 que somente 22,7% dos docentes cursaram disciplina sobre a EJA, ou seja, 43,2% dos licenciados não cursaram. O que contribui para o descaso histórico da EJA, onde o processo de exclusão também acontece na formação dos professores. Por sua vez, os bacharéis e tecnólogos era esperado que não tivessem disciplinas sobre a EJA, dado o tipo de formação.

Gráfico 19 - Docentes que cursaram disciplina sobre a EJA na formação inicial.



Fonte: elaboração da pesquisa/2022

Diante de tal cenário, observa-se a necessidade da formação continuada de professores para o PROEJA, tendo em vista as lacunas na formação inicial desses docentes, os quais

³⁸ Pelo quantitativo de 4 Tecnólogos, o docente que não respondeu é Tecnólogo, pois no Quadro 12, tem-se somente 3 que responderam ser de tal formação.

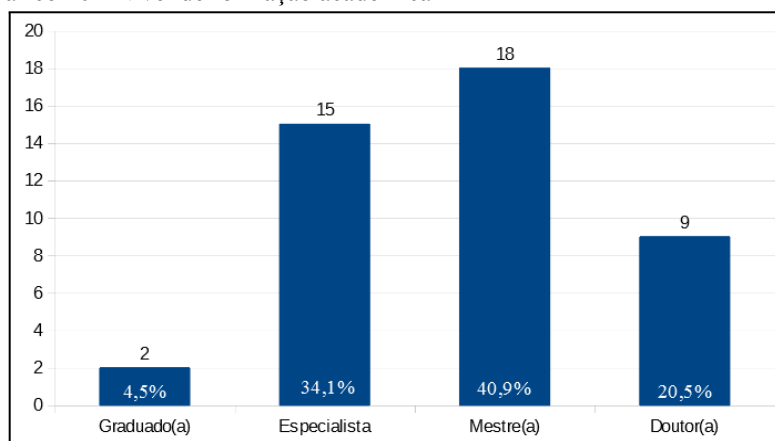
muitos se desdobram ao atuar nessa modalidade (DANTAS; MOURA, 2010), enfrentando várias dificuldades com a falta de material, formação, desmotivação e tantas outras que não são solucionadas somente com a formação desse docente, mas tal aspecto pode contribuir para minimizá-las. Ademais, sobre a formação específica para a EJA, Di Pierro (2006, p. 283) corrobora ao mencionar que:

No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada “inicial”.

Com isso, observa-se que na formação continuada muitos professores vão encontrar tal formação, a qual é indispensável independente da titulação do docente, que no caso do IFAP - Campus Macapá predominam especialistas e mestres, como mostra o Gráfico 20. Sendo que mestres e doutores, as maiores titulações, correspondem a 61,4% dos participantes.

As titulações dos professores em nível de mestrado e doutorado tem o incentivo do IFAP, haja vista que há na instituição o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) para os professores, bem como existe uma política de formação continuada de âmbito geral, que incentiva a formação. Nesse caso, apesar do incentivo, há dificuldades de alguns conseguirem a licença para estudar, uma vez que a liberação é feita por meio de edital e não há vagas para todos, por isso, alguns entram judicialmente.

Gráfico 20 - Nível de formação acadêmica



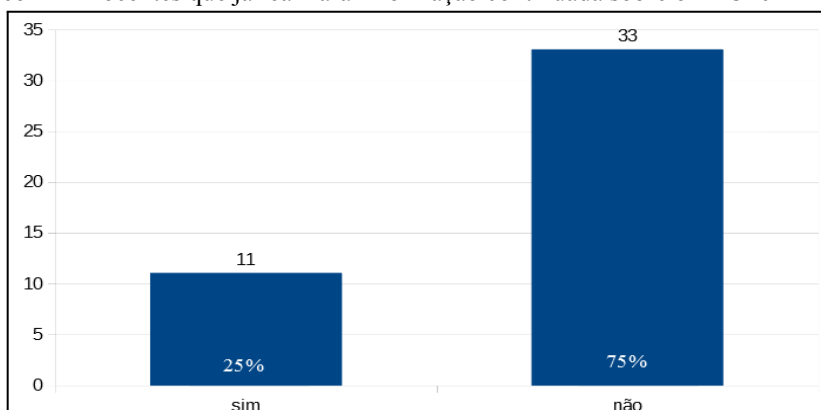
Fonte: elaboração da pesquisa/2022

Dentre os sujeitos da pesquisa com graduação, um é da base comum, o outro ainda não atuou no PROEJA. Dentre os especialistas, sete são da base comum, quatro da formação profissional e quatro ainda não atuam no Programa. Entre os mestres, nove são da base comum, quatro da formação profissional e cinco ainda não atuam. Já dentre os doutores, cinco atuam na base comum, três são da formação profissional e um ainda não atuou no PROEJA. Diante disso, tem-se que o maior quantitativo desses níveis de formação acadêmica

são dos professores da base comum, ou seja, os licenciados. Tal situação pode estar relacionada ao maior quantitativo de licenciados (65,9%) em comparação com o número de bacharel e tecnólogo que participaram da pesquisa.

Apesar do maior quantitativo de licenciados possuírem especialização, mestrado e doutorado, há ausência da formação voltada para o PROEJA, pois 75% dos professores não têm formação continuada voltada para o Programa (Gráfico 21).

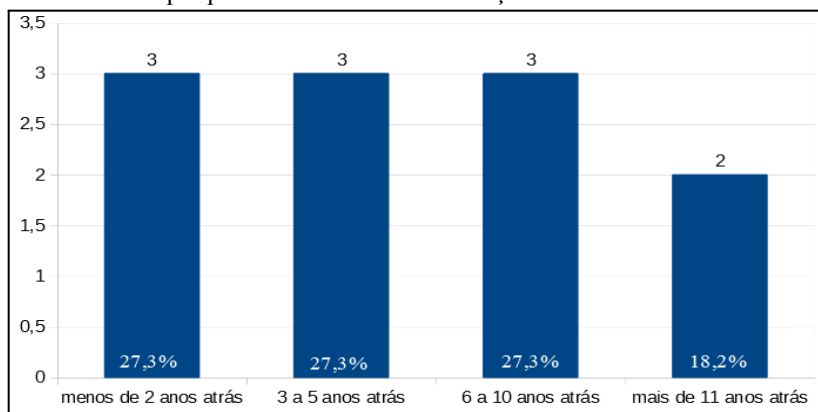
Gráfico 21 - Docentes que já realizaram formação continuada sobre o PROEJA



Fonte: elaboração da pesquisa/2022

Comparando o quantitativo na formação inicial que não possuem formação na EJA (77,3%), com os que não fizeram formação continuada para o PROEJA (75%), tem-se um significativo percentual de docentes que não receberam formação para essa modalidade na formação inicial e nem na continuada. Em contrapartida, dentre os onze docentes que responderam já terem realizado a formação continuada de professores voltada para o PROEJA, cinco são da base comum, dois da formação profissional e três ainda não atuaram no Programa. Tem-se no Gráfico 22 o tempo que tais professores realizaram a última formação voltada para esse público.

Gráfico 22 - Tempo que realizou a última formação continuada sobre o PROEJA



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Observa-se que dos onze docentes que realizaram formação continuada sobre o PROEJA, somente três (27,3%) a realizam há menos de dois anos. Há casos de mais de onze

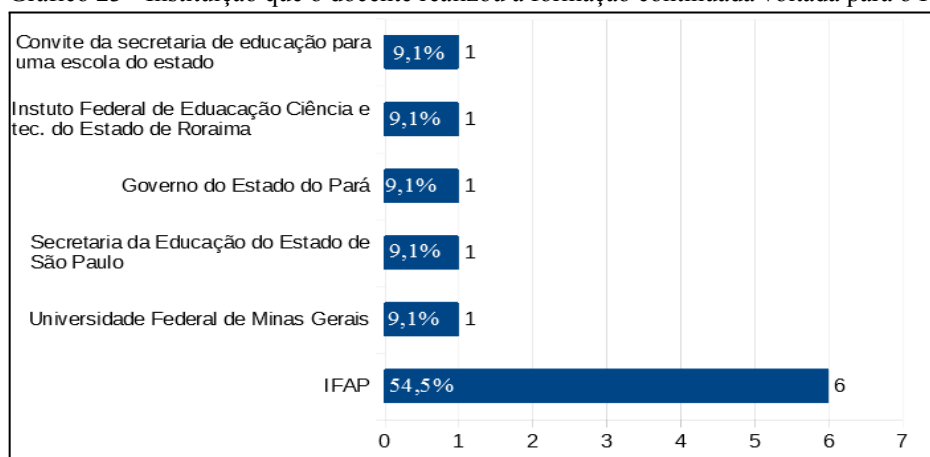
anos que tal formação foi efetuada, com isso, pode-se envidar as fragilidades na formação dos professores voltadas para o PROEJA. Na questão que muitos não tiveram na formação inicial e nem na continuada, conforme já mencionado, sendo que dentre os que realizaram há casos em que essa formação aconteceu já tem algum tempo.

Em relação à formação continuada de professores para a EJA, Di Pierro (2006, p. 283, grifo nosso) faz referência que “as oportunidades de formação acadêmica ou de formação permanente em serviço constituem momentos do *continuum* de formação, que se deve estender **ao longo da vida do educador de jovens e adultos.**” Ademais, Soares (2006, p.11-12) corrobora ao citar que “a formação continuada não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ser permanente e sistemática, por requerer tempo de amadurecimento e de sedimentação [...]”. Nesse contexto, evidenciamos a importância da formação continuada de professores do PROEJA, pois é algo necessário e fundamental para a atuação no Programa.

Dentre os onze docentes que já realizam a formação continuada voltada para o PROEJA, há casos em que a formação aconteceu no IFAP e os demais realizaram em outras instituições. No Gráfico 23, consta que 54,5% desses docentes realizaram no IFAP. Nessa instituição, no início da oferta do PROEJA ocorreram cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* voltado para atender esse público, bem como, acontecem alguns eventos voltados para o Programa, mas é algo que precisa ser fortalecido e de forma contínua, em virtude da existência da redistribuição e de novos concursos, ou seja, há um fluxo de docentes que entram e saem da instituição.

Há fragilidade institucional nesse tipo de formação, pois dos 44 participantes da pesquisa somente onze (25%) já realizam a formação. Dentre esses, oito (20%) atuam no PROEJA, ou seja, dentre os professores participantes, somente 20% atuam no PROEJA com formação continuada voltada para esse público.

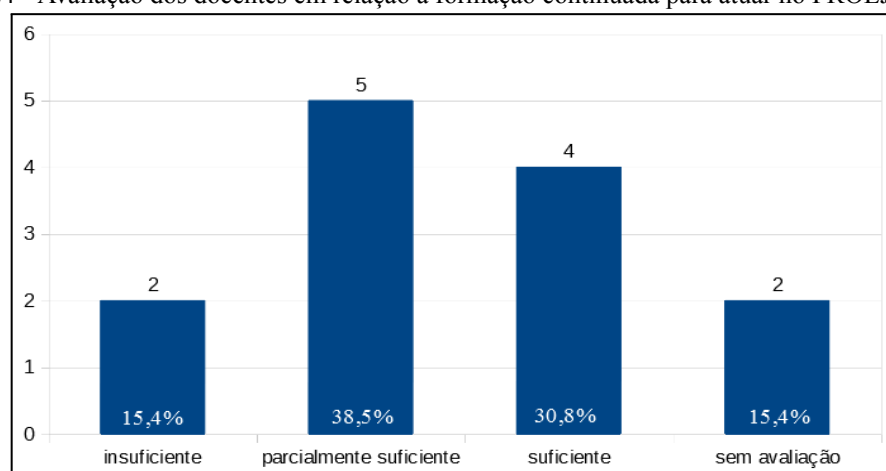
Gráfico 23 - Instituição que o docente realizou a formação continuada voltada para o PROEJA.



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Dentre os onze docentes que já realizaram a formação continuada voltada para o PROEJA há os que avaliam a formação de forma não satisfatória para atuar no Programa, pois ao somarmos os que mencionaram como insuficiente, parcialmente suficiente e sem avaliação, tem-se o quantitativo de 69,3% (Gráfico 24), o que evidencia que para esses a formação não foi suficiente para atuar nessa modalidade. Com isso, mencionamos a importância da formação ser de fato continuada, “de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções” (MARIN, 2019, p. 113). Nesse contexto, sabe-se que não é na realização de um curso que torna a formação desses docentes suficientes para atuar no PROEJA.

Gráfico 24 - Avaliação dos docentes em relação a formação continuada para atuar no PROEJA³⁹



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Ao refletirmos sobre os motivos para os docentes não terem realizado formação continuada, observa-se que dos vinte e nove (62,9%) que não realizaram a formação, há um cenário bem diverso, pelos motivos que constam no Quadro 13. Ademais, é importante evidenciar que quatro (12,1%) docentes não responderam os motivos.

No questionário, foi dado como opção os quatro primeiros motivos, os demais foram mencionados pelos professores. Dentre os motivos apresentados, observamos que não há casos de pessoas que tiveram a oportunidade, mas não tiveram interesse, porém há situações institucionais, profissionais, pessoais e os que não responderam (Quadro 13).

³⁹ Dois docentes não deveriam responder essa questão, em virtude que somente onze responderam à realização de formação continuada voltada para o PROEJA.

Quadro 13 - Motivos dos docentes não terem realizado formação continuada sobre o PROEJA

Nº	Motivos	Quantitativo	Porcentagem
1	Já tive oportunidade de realizar formação, mas não tenho interesse	-	-
2	Nunca foi ofertado no IFAP no período que entrei na instituição	15	45,4%
3	Não tenho tempo de realizar a formação, em virtude da elevada carga horária de trabalho	10	30,3%
4	Não tenho tempo de realizar a formação por questões pessoais	1	3,0%
5	A formação é geral e não específica	1	3,0%
6	Costumo realizar atividades relacionadas ao ensino em todos os níveis	1	3,0%
7	Tive formação nas teorias gerais da educação e da aprendizagem, que já trazem as ferramentas necessárias para compreender muitos fenômenos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, como motivação, poder e cultura. Um exemplo disso é o quadro freiriano (Paulo Freire). Apesar disso, tenho interesse em estudar algo bem específico, para conhecer dados mais quantitativos (evasão, matrículas, atitudes) desse público.	1	3,3%
8	Não responderam os motivos de não terem realizado a formação continuada sobre o PROEJA	4	12,1%

Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Em relação aos motivos institucionais, tem-se que nunca foi ofertado no período que o docente entrou no IFAP. Conforme já citado, 36,4% atuavam no IFAP há menos de 5 anos e 43,2% de 5 a 10 anos (Gráfico 12). O IFAP oferta o PROEJA desde 2012, os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* voltada para o PROEJA aconteceram em 2013 e 2014, com o término da formação em 2016 da turma que iniciou em 2014. Diante disso, é evidente a existência de docentes que entraram após a oferta desses cursos.

Ademais, tais docentes não consideram os eventos do IFAP voltados para o PROEJA como formação continuada, pelo fato de não os mencionarem. Outro motivo da não realização da formação, pode ser classificado como profissional, em razão que mencionam a elevada carga horária de trabalho. Sobre isso, Shiroma e Lima Filho (2011, p. 736) citam:

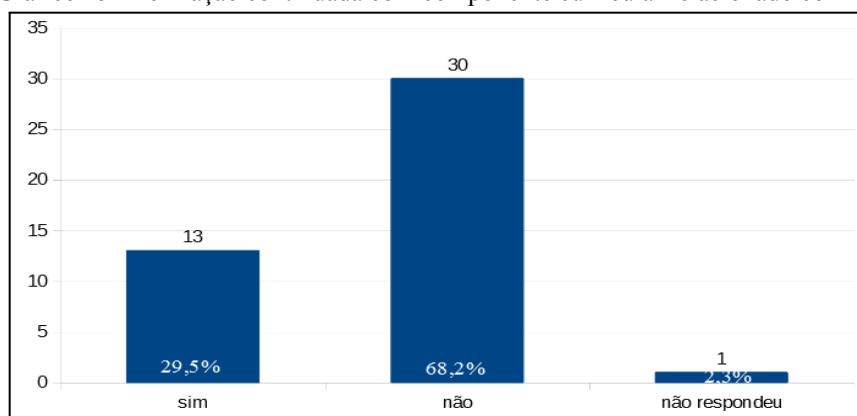
a precariedade das condições de trabalho do docente na EPT é parte ou corolário da própria precariedade histórico-estrutural que caracteriza a educação dirigida aos

trabalhadores no capitalismo, como um processo de formação limitada, para o qual a atividade docente é reduzida a mera instrução.

Outro motivo a ser destacado (Quadro 13) é o fato do docente ter a concepção que a formação é geral, a qual está relacionada com o motivo seguinte quando docente (motivo 6) cita que realiza a formação para o ensino em todos os níveis, por isso, não realiza uma formação específica para o PROEJA. Com essas justificativas observa-se que há docentes com a concepção de que não há necessidade de uma formação específica para o PROEJA, bem como, pode não reconhecer a existência de especificidades nessa modalidade.

Em relação se o docente já realizou algum curso em que teve componente relacionada com o PROEJA, teve-se um pequeno aumento de 4,5% em comparação ao quantitativo dos que já fizeram formação continuada voltada para o PROEJA, pois 25% realizam a formação continuada e 29,5% realizam formação que tiveram componente voltada para o PROEJA. Porém, também foi elevado o quantitativo (68,2%) dos que na formação continuada não realizam algum componente curricular voltado para o PROEJA, conforme apresentado no Gráfico 25. Tendo em vista que 75% não realizaram formação continuada sobre o PROEJA, conforme já mencionado (Gráfico 21).

Gráfico 25 - Formação continuada com componente curricular relacionado com o PROEJA



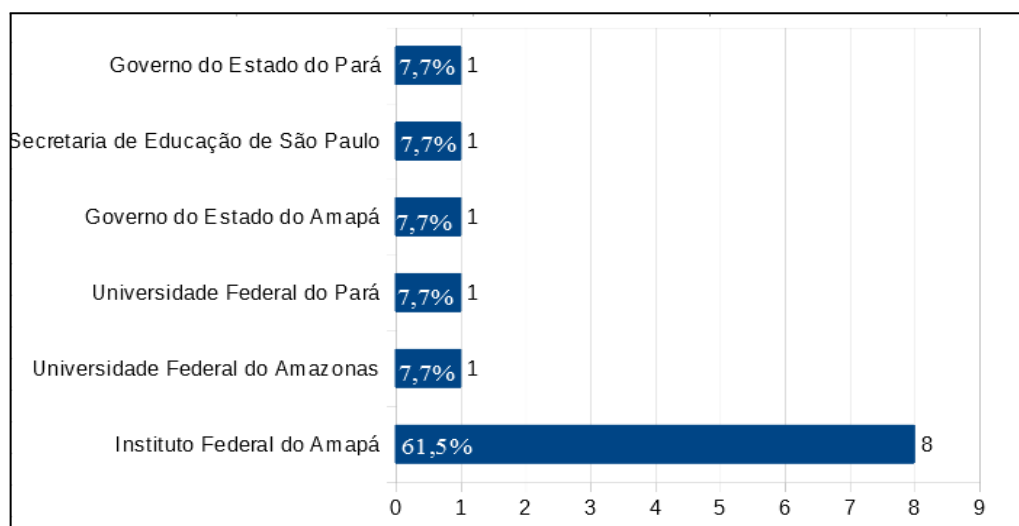
Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Diante do exposto, observa-se a fragilidade na formação continuada de professores para o PROEJA. Dentre os treze que disseram sim, oito são docentes da base comum, três da formação profissional e dois ainda não atuaram no PROEJA. Já dentre os trinta que responderam não, quatorze são da base comum, sete da formação profissional e nove ainda não atuaram no PROEJA. Diante do exposto, observa-se que o maior quantitativo que não realizaram a formação é da base comum, os quais são das licenciaturas. Vale ressaltar que, conforme já mencionado, 65,9% dos participantes da pesquisa foram os licenciados, o que contribuiu para o maior quantitativo dessa área. O fato de muitos desses docentes não terem

realizado formação voltada para o PROEJA, gera preocupação pela elevada quantidade de docentes desse âmbito sem formação continuada nem que seja em algum componente dos cursos que realizam.

Sobre as formações ofertadas pelo IFAP, já evidenciamos o curso em parceria com a UAB de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional. O qual já foi realizado em anos anteriores com encontros presenciais no Campus Macapá, tal curso é destinado aos bacharéis e tecnólogos, mas os licenciados também podem realizar. Dentre os componentes desse curso há um voltado para o PROEJA. Além desse, há o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em EPT que tem uma disciplina, mas de forma optativa. Diante disso, exemplificamos dois cursos ofertados no IFAP que existe a possibilidade de se estudar componente voltado para o PROEJA. Após o exposto, observa-se, no Gráfico 26, que oito dos treze professores realizaram a formação no âmbito do IFAP e os demais em outras instituições (Gráfico 26).

Gráfico 26 - Instituição que ofertou a formação continuada



Fonte: elaboração da pesquisa/2022

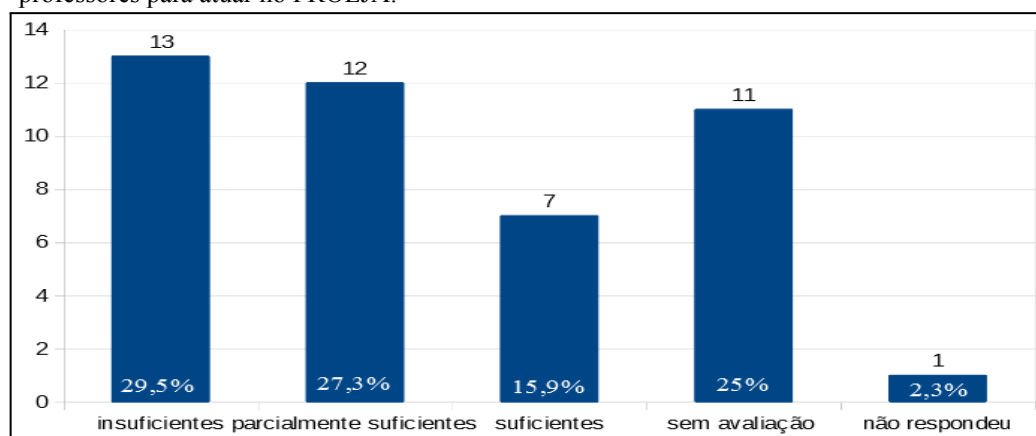
Nesse contexto, destacamos a importância do IFAP como agente promotor da formação continuada de professores, pois além de ofertar o PROEJA também tem a responsabilidade de realizar a formação dos docentes que nele atuam. A qual segundo o Documento Base do PROEJA tal formação deve estar inserida no Plano de trabalho, constando no **mínimo**:

- a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa **prévia** ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/ MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação

profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa (BRASIL, 2007c, p. 60, grifo do autor).

Diante do exposto, pode-se observar o que no mínimo pode ser realizado sob a responsabilidade do IFAP na oferta da formação continuada de professores para o Programa. No Gráfico 27, consta de uma forma geral, como os docentes avaliam as ações do IFAP em relação à formação continuada de professores para o PROEJA.

Gráfico 27 - Avaliação dos discentes em relação às ações do IFAP referente à formação continuada de professores para atuar no PROEJA.



Fonte: elaboração da pesquisa/2022.

Dos quarenta e quatro respondentes, somente sete responderam como suficiente. O maior quantitativo dos participantes (29,5%) avaliaram como insuficiente, bem como, onze docentes não avaliaram. Tais dados evidenciam a fragilidade na oferta da formação continuada de professores voltada para o PROEJA no âmbito do IFAP. Lembrando que inicialmente houve a oferta de cursos, mas não permaneceu, ou seja, foi algo descontínuo e a instituição realiza eventos voltados para o PROEJA, mas para somente 15,9% dos respondentes isso é suficiente.

Soares e Devechi (2020) mencionam que a política de formação para os professores da EJA “é primordial na promoção social da EJA como direito social e modalidade educacional no Brasil” (SOARES; DEVECHI, 2020, p. 407). Ademais, para esses autores, isso é uma preocupação atual em virtude da expansão da Rede Federal. Pois o PROEJA foi uma das ações do governo federal para:

garantir a educação da população de jovens e de adultos que vivenciam o processo de marginalização do sistema, principalmente quando abandonam os estudos para complementar a renda familiar nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental (SOARES, 2020, p. 407).

Diante disso, a formação específica de professores para o PROEJA é algo essencial, “principalmente pelo fato do Programa apresentar uma nova concepção de currículo

integrado, que busca constituir a formação geral com a do jovem e do adulto no espaço escolar” (SOARES, 2020, p. 412). Considerando os indícios apontados nos resultados dos questionários aplicados, percebe-se que a formação continuada dos professores do IFAP - Campus Macapá se constitui em uma pauta urgente para a política institucional.

4.2 Percepções dos docentes do PROEJA sobre a formação continuada para atuação no Programa

O reconhecimento da EJA enquanto modalidade pode-se mencionar como algo novo, o que acarreta dizer também que há pouco tempo tem se pensando na formação do educador/educadora dessa modalidade. A respeito disso, Arroyo (2006, p. 17) menciona que:

a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação.

Ademais, na formação de professores dessa modalidade tem-se a necessidade de considerar suas especificidades. Diante disso, ao considerar que a EJA tem especificidades, é necessário reconhecer que precisa de formação específica de professores para atuar nesse público (ARROYO, 2006). Tal formação precisa ser continuada, conforme apresentado por Soares (2006, p. 11-12):

[...] a formação continuada não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador.

Diante do exposto, os professores que atuam na EJA possuem duplo desafio: se consolidar no âmbito de sua formação inicial, já que enquanto modalidade essa é recente e na construção de uma formação continuada permanente e sistemática. Considerando isso, na subseção anterior, evidenciou-se, a partir das respostas do questionário aplicados aos docentes do IFAP, algumas fragilidades que demonstram indícios dessa necessidade de ampliar a compreensão a respeito desses desafios. Nesta pesquisa, além de ter aplicado o questionário, realizamos entrevistas no mês de outubro de 2022 com 6 (seis) professores do PROEJA, bem como à coordenação do Programa.

Após o exposto, esta subseção tem como foco apresentar as percepções dos docentes que atuam no PROEJA do IFAP - Campus Macapá sobre a formação continuada para atuação no Programa, porém antes de apresentar tais elementos abordamos os resultados obtidos na entrevista com a coordenação do curso (roteiro da entrevista - Apêndice E).

O coordenador do PROEJA do IFAP - Campus Macapá, é servidor desta instituição desde 2015, o que significa que quando ele entrou na instituição, o PROEJA já era ofertado há 4 (quatro) anos. A partir de 2019 passou a ser coordenador do Programa, ou seja, em 4 (quatro) anos como servidor. Nesse período, o IFAP há 8 (oito) anos⁴⁰ já ofertava tal Programa. Para a coordenação, o que motiva coordenar o PROEJA são os alunos, pois menciona:

a força de vontade, as superações, obstáculo que cada um tem que ter para continuar o seu estudo e não é até apenas para ter uma profissão é realmente pra ter conhecimento, são pessoas com sessenta anos [...] Então isso me motiva, fazer o aluno mudar o seu pensamento, ele é capaz de realizar seus sonhos (Coordenação).

Conforme observado na fala da coordenação, a motivação envolve uma opção pessoal, marcada pela sensibilidade e identificação com o público que procura a EJA, diferente da maioria dos docentes que mencionaram que atuavam no PROEJA porque foram selecionados pela instituição para esta finalidade (Gráfico 17).

A coordenação avalia a proposta do PROEJA como um Programa bom, sendo uma ideia de busca dessa clientela por esse tipo de formação. Além disso, mencionou que o fato do IFAP ser da Rede Federal de ensino, precisa ofertar 10% das vagas das matrículas para esse público, mas é algo trabalhoso, pois não conseguem preencher as vagas. Tal situação consta no PDI (2019-2023) do IFAP quando menciona a inexistência de turmas do PROEJA em alguns Campi, em virtude do não preenchimento das vagas. Podemos relacionar tal dificuldade com o decréscimo nas matrículas na EJA tanto em âmbito do Brasil, Região Norte e dentre os Estados, o Amapá, conforme consta nas Sinopses do Censo da Educação Básica nos anos 2010, 2015 e 2020 (SILVA, 2022).

Em relação se há saberes específicos para atuar no PROEJA, a coordenação mencionou que não é todo docente que atua no Programa, pois já escutou professores falarem que não querem o PROEJA, bem como tem os que escolhem trabalhar com esse público. Segundo a coordenação, 90% são aqueles que querem e 10% não querem, pois não possuem habilidade para trabalhar com tal público. Além disso, citou:

porque você tem que dar um prazo diferenciado, tem que saber conversar. Então, são pessoas que ainda não tem esse trato, diga assim, o trato ainda com essas pessoas. Porque se até se pensa, o PROEJA, são pessoas mais centradas, que não tem bagunça, são mais responsáveis, muito pelo contrário, são pessoas que chegam aqui e querem voltar a ser criança (Coordenação).

⁴⁰ Relacionado a isso, é importante mencionar que no segundo semestre de 2018 não haviam turmas do PROEJA no IFAP - Campus Macapá, conforme apresentado por Brito (2019), ou seja, aconteceram momentos de alguns Campi não terem turmas, como também já aconteceu no Campus Santana no período de 2019–2022 foram ofertadas as vagas, mas não obtiveram matrículas suficientes para completar turma.

Na fala da coordenação observa-se a necessidade de saberes relacionados com a prática docente para o PROEJA, em virtude das especificidades desse público. Nesse contexto, ganha importância o que Arroyo (2006) menciona que se considerar as especificidades da EJA, teremos de ter um perfil específico de educador de tal modalidade, em reflexo disso, “uma política específica para a formação desses educadores” (ARROYO, 2006, p. 21).

Apesar da coordenação falar que os alunos do PROEJA “querem voltar a ser criança”, é relevante mencionar que não devem ser tratados dessa forma, pois os jovens e adultos voltam para a escola pensando em outros direitos, como, por exemplo, do trabalho, dignidade e dentre outros mencionados por Arroyo (2016, p. 29):

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos.

Diante do exposto, observa-se que ao voltar à escola esses jovens e adultos vão em busca de outros direitos inerentes ao ser humano, por isso, não se pode esquecer que o público da EJA é diverso e cada vez mais predomina o público jovem nas turmas. Nesse contexto, tem-se a necessidade de refletir na formação dos profissionais que atuam nessa modalidade.

Em relação aos docentes que atuam no PROEJA do IFAP - Campus Macapá, segundo a coordenação, existe a autoescolha, ou seja, são os professores que gostam e optam em trabalhar com esse público, porém, nos dados dos questionários somente 20,5% dos docentes mencionaram que atuam no PROEJA por opção pessoal. Ademais, para a coordenação, o perfil docente para trabalhar com o PROEJA são professores que gostam e querem atuar. Tal menção diverge do quantitativo de professores que evidenciaram atuar por opção pessoal, pois conforme já mencionado (Gráfico 17) 40,9% informaram que atuam no PROEJA porque foram selecionados pela instituição, ou seja, não foi uma autoescolha.

Segundo a coordenação, é necessário o professor “primeiro querer e depois verificar a forma diferenciada de passar o seu conteúdo”. Entretanto, como efetivar isso sem ter ocorrido a formação (seja inicial ou continuada) que os preparasse para lidar com as especificidades? Tal fato pode reforçar o “não querer” atuar nessa modalidade. Em relação à formação continuada, a coordenação citou a importância da capacitação específica para o PROEJA. Além disso, mencionou:

Era interessante a gente ter uma proposta de descrever para o professor o que é o PROEJA, e aí suscitar ele o interesse em trabalhar no PROEJA ou não, e não apenas questionar, tá faltando eu dar duas aulas, me joga lá no PROEJA (Coordenação)

Apesar da coordenação reconhecer a importância da formação continuada específica para o PROEJA, segundo o coordenador, os docentes não tiveram/tem uma preparação prévia para atuar no Programa, pois o Instituto não oferece. Ademais, para ele, não se tem muita adesão, por parte dos professores quando se fala em ter uma atividade voltada para o PROEJA. Diante disso, conforme já mencionado, o IFAP ofertou cursos de Pós-graduação *Lato sensu* voltados para o PROEJA no início de implantação do Programa na instituição, mas não foi algo contínuo, o que não alcançou os professores que entraram depois dos anos 2014. Além disso, há casos de professores terem entrado no início e não ter cursado, em razão de ter limite de vagas e dentre outros motivos.

Em relação ao responsável pela formação de professores voltada ao PROEJA, a coordenação mencionou que desconhece a existência de uma política dentro da instituição. Ademais, cita que a “SETEC dá linhas gerais que diz que é de competência do instituto a oferta” (COORDENAÇÃO). Conforme já mencionado, segundo o Documento Base do PROEJA do Ensino Médio (BRASIL, 2007c) as instituições proponentes têm a responsabilidade de ter um programa de formação continuada, já a SETEC/MEC tem a responsabilidade de fomentar ou organizar programas de âmbito geral. Diante disso, o IFAP enquanto instituição proponente do PROEJA tem também a responsabilidade na formação continuada de professores.

Sobre a existência alguma política de formação continuada de professores para o PROEJA no âmbito do IFAP, obtivemos a seguinte informação da coordenação:

Se tiver, eu desconheço. Até então, nesses três anos à frente do PROEJA nunca foi levado até nós alguma capacitação. Tanto ao coordenador, de repente do PROEJA, ou para os professores destinados especificamente para esse segmento (Coordenação).

Em virtude do IFAP realizar alguns eventos voltados para o PROEJA, como, por exemplo, encontros e simpósios, perguntamos à coordenação como avalia as ações realizadas pelo IFAP referente a formação continuada de professores para o PROEJA. Na perspectiva da coordenação, não há uma ação específica para tal formação no âmbito institucional. Ademais, mencionou que a oferta da formação continuada de professores no âmbito do IFAP não é suficiente para atuarem no PROEJA. Além de citar que:

Não temos nenhuma ação voltada para a formação nesse sentido. Um encontro pedagógico só com o PROEJA não temos uma ação desse tipo, poderia ter. Houve o nosso encontro aqui que teve uma parte do PROEJA que foi formação do superior que bateu nessa tecla (Coordenação).

Diante dos relatos da coordenação do PROEJA do IFAP - Campus Macapá, observa-se que não há na Instituição uma política de formação continuada de professores para o

PROEJA, a qual deveria ser desenvolvido conforme consta no Documento do Base (BRASIL, 2007c). Tal fala é mais um indicativo da necessidade e urgência de construção de uma política de formação continuada voltada para o Programa.

Após expor os relatos da coordenação, apresentamos as percepções dos 6 (seis) docentes do PROEJA, tanto da formação geral (3 docentes), como da parte técnica profissionalizante (3 docentes) sobre a formação continuada de professores para o Programa. Todos os entrevistados também responderam o questionário, com isso, consta no Quadro 14 algumas informações sobre o perfil de tais docentes, os quais obtivemos por meio do referido instrumento de coleta de dados (questionário).

Quadro 14 - Perfil dos professores entrevistados

Identificação	Área	Tempo de atuação no PROEJA⁴¹	Formação inicial
Docente 1	Base nacional comum	5 a 10 anos	Licenciatura em Química
Docente 2	Base nacional comum	5 a 10 anos	Licenciatura em Ciências Sociais
Docente 3	Base nacional comum	menos de 5 anos	Licenciatura em Letras
Docente 4	Núcleo de formação profissional	menos de 5 anos	Engenharia Civil
Docente 5	Núcleo de formação profissional	menos de 5 anos	Engenharia Civil
Docente 6	Núcleo de formação profissional	menos de 5 anos	Engenharia Civil

Fonte: elaboração da pesquisa/2022

Visando o anonimato, denominamos os sujeitos da pesquisa como Docente, seguido da numeração de 1 a 6. Conforme consta no Quadro 14, os docentes da Base nacional comum fazem parte de diferentes áreas do conhecimento, tem-se de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens. Já os do Núcleo de Formação Profissional são da Engenharia Civil, dado que o curso do PROEJA do IFAP - Campus Macapá é em Segurança no Trabalho.

As questões da entrevista semiestruturadas foram categorizadas nos seguintes Eixos: I - Questões iniciais, que versaram sobre a atuação dos docentes no PROEJA/IFAP; II -

⁴¹ Como coletamos as informações do questionário, o tempo de atuação no PROEJA ficou conforme o período do Gráfico 15.

Questões sobre formação continuada de professores, que versaram sobre as percepções dos docentes relacionada a formação (Apêndice D).

Concernente às questões do primeiro eixo: os três professores da formação geral (Docente 1, Docente 2, e Docente 3) avaliaram **a proposta de educação do PROEJA como um Programa** que precisa de novas reformulações, ser aprimorado e precisa melhorar muito, no sentido de: para o Docente 1 precisa de *novas reformulações*, em virtude que o Programa continua com modelos tradicionais de módulos. Ademais, é necessária revisão no conteúdo e nas metodologias, tendo em vista que o público dessa modalidade possui várias características peculiares.

O Docente 2 mencionou que a proposta do PROEJA *precisa ser aprimorada*, no sentido de um apoio estrutural e financeiro aos alunos, pois dar a oportunidade é um passo, mas é necessário dar as condições. Tal apoio é fundamental, pois segundo Arroyo, 2007 os alunos da EJA estão mais próximos da “pobreza, miséria, sub-emprego, vulnerabilidade” (ARROYO, 2007, p. 7). Ademais, ainda para o Docente 2, o PROEJA *é uma oportunidade de reparar um erro histórico*, com isso, a proposta é excelente, mas precisa ser aprimorada. Já para a Docente 3, essa proposta *precisa melhorar muito*, no sentido de questões pedagógicas e estruturais. Além disso, citou que é necessário ter um olhar diferenciado para essa modalidade.

Diferentemente, os professores da formação profissional (Docente 4, Docente 5 e Docente 6), avaliaram a proposta de educação do PROEJA de forma positiva quando mencionaram:

Acho bem legal, bem benéfico para essas pessoas (DOCENTE 4)

Eu acho a proposta muito louvável... É uma proposta realmente muito boa...acho que é perfeito esse programa (DOCENTE 5)

Avalio de forma positiva (DOCENTE 6)

Em vista disso, o Docente 4 avaliou a proposta bem legal e benéfica, no sentido de ser uma oportunidade para as *pessoas que não tiveram de repente essa oportunidade em uma vida mais jovem*. O Docente 5 avaliou como louvável, muito boa e perfeito, no sentido de proporcionar conhecimento às pessoas que há muito tempo não estudavam. Já o Docente 6 avaliou como positiva no sentido do Programa surgir para somar.

Nesse aspecto, observa-se que há docentes que avaliaram a proposta do PROEJA no sentido que precisa ser melhorado e outros avaliaram positivamente. Nota-se que as percepções, ou melhor, a avaliação do Programa para os docentes licenciados têm a necessidade de melhorar em questões pedagógicas, estruturais, etc. Já para os da área técnica

avaliaram o Programa de forma positiva, assim como foi avaliado pela coordenação do PROEJA do IFAP - Campus Macapá.

Relacionado a isso, Ricarte, Lira e Moura (2010) mencionam que há avanços no instrumento regulador (Decreto no 5.840/2006) do PROEJA, mas “não se pode perder de vista que, na realidade educacional brasileira, especialmente no que concerne aos programas destinados aos jovens e adultos, predominam ações focais e descontínuas” (RICARTE; LIRA; MOURA, 2010, p. 96), ou seja, precisamos reconhecer que há benefícios, bem como, observar as fragilidades dessa proposta.

Sobre as **experiências dos professores no PROEJA** obtivemos as seguintes respostas: O Docente 1 mencionou como *muito gratificante*, pois ao atuar no PROEJA ele se *reciclava e via a experiência das pessoas que já fazia um tempo que não tinham conhecimento teórico, mas tinham conhecimento empírico de tudo aquilo que a gente tava falando em sala de aula*. Com isso, o Docente mencionou que os alunos *deram muita experiência com relação à parte prática*, pois tinha o conhecimento teórico e científico, mas não tinha a vivência dos alunos.

Relacionado a educação de jovens e adultos, Arroyo (2007, p. 10) cita que “desde Paulo Freire todos aprendemos que, sobretudo, na educação de jovens e adultos temos que partir dos saberes dos educandos e de suas vivências”, ou seja, os alunos da EJA possuem saberes que precisamos instigar ao longo das aulas. Assim como aprendem, eles ensinam ao compartilharem as vivências e experiências.

O Docente 2 mencionou a experiência com PROEJA como um *desafio a cada dia*, tendo em vista as dificuldades e as especificidades serem grandes. Corroborando com essa percepção, Silva e Henrique (2010) mencionam o público da EJA como elemento desafiador, em virtude dos alunos que a integram, pois “já trazem uma vivência rica em situações concretas de trabalho, de sociabilidade, de responsabilidades econômicas, familiares e religiosas além de uma ideia do que desejam fazer ao concluir os estudos” (SILVA; HENRIQUE, 2010, p. 20). Ainda para esses autores, esse público é “heterogêneo, devido a determinadas características que lhe são peculiares” (SILVA; HENRIQUE, 2010, p. 20). Ademais, apesar do desafio, mas para o Docente 2 é *muito gratificante* quando observa o desenvolvimento dos alunos. Além disso, mencionou:

[...] dar aula no PROEJA não é só um ato pedagógico, mas é um ato de solidariedade. Porque você encontra lá pessoas que já foram deixadas pra trás. Você tem que fazer com que essas pessoas se exponham a levantar e andar novamente. Então, é um pouco isso que eu tenho encontrado, a minha vivência, e assim é gratificante (Docente 2).

A Docente 3 mencionou a experiência com a educação de jovens e adultos em 3 locais. A primeira foi no Estado do Pará, a qual trabalhou durante 8 anos, os quais corresponderam também ao período em que trabalhou com a EJA nesse Estado. Nessa experiência, mencionou que a escola tinha preocupação para não acontecer o alto índice de evasão, para isso, os alunos tinham horário e atividades diferenciadas. Em relação a tal tratamento com os alunos da EJA, Shiroma e Lima Filho (2011) citam alternativas de acompanhamento com os alunos da EJA, voltados para monitorar:

[...] as faltas sucessivas, enviam memorandos, telefonam, procuram descobrir o motivo das faltas e os orientam sobre os procedimentos de trancamento de matrículas, preocupados em garantir-lhes o direito de retomar os estudos futuramente. Todas essas atividades constituem dimensões invisíveis do trabalho do professor preocupado em oferecer condições de permanência e conclusão (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 734-735).

A segunda experiência da Docente 3 foi no Estado do Amapá, como professora da rede estadual, onde trabalhou durante 8 anos, dentre eles, atuou por 1 ano ou 2 anos na EJA. Nessa experiência, observou uma mudança muito grande comparada a experiência no Pará, pois o pedagógico não tinha muita preocupação em resgatar os alunos da EJA. Quando a Docente 3 estava saindo dessa escola, se falava na proposta de não ter mais a oferta da EJA na unidade, pois o Estado pretendia centralizar em outra escola. Com isso, os docentes realizaram ações na comunidade, os quais geraram longos debates. Porém, segundo essa Docente, a EJA ainda ficou por um tempo na escola, mas parou de ser ofertada. A terceira experiência foi no IFAP com o PROEJA, em 2018. Atualmente também atua nessa modalidade. Nessa experiência, ela observou que no diário constam 25 alunos, mas na aula tem 8 alunos. Diante disso, mencionou que é uma batalha muito grande, pois faz malabarismo para os alunos ficarem. Ademais, para a Docente 3, os alunos do PROEJA:

são pessoas que precisam ter um olhar mais diferenciado em vários aspectos. E eu estou lá com eles. E assim, tem sido um desafio. [...] Então, está sendo muito bom voltar para a EJA para trabalhar com esse público, porque eu tenho carinho muito grande [...] (Docente 3)

O Docente 4 mencionou que no PROEJA tem atuado com pessoas que estão há muito tempo sem estudar. Ele observa as dificuldades dos alunos por estarem há *muito tempo parado de estudar*. Para esse professor, isso dificulta porque eles estudam todas as disciplinas (matemática, química etc). Ainda segundo ele:

Isso daí, faz com que a evasão seja um pouco grande porque a pessoa tem o interesse, mas sente essa dificuldade de continuar os estudos por conta da disciplina ser um pouquinho complicada, pouco complexa para o público (Docente 4).

Já o Docente 5, mencionou que começou atuar há pouco tempo nessa modalidade, a partir do segundo semestre de 2022. No início não sabia como estariam os alunos em relação

à aprendizagem, pois estavam há um tempo fora da sala de aula. Em razão de ter um público com esse perfil, o Docente 5 citou que o professor precisa adotar algumas estratégias diferenciadas, sendo que *não é no ritmo tradicional* como é feito o superior, subsequente, etc. Pela fala de tal Docente, é evidente a preocupação no início da atuação no PROEJA. Ele tem a percepção que o público da EJA possui especificidades, bem como, externa a necessidade que a atuação docente seja diferenciada.

O Docente 6 citou que pegou a turma do PROEJA em 2021, e mencionou que é uma *turma diferente das turmas normais, a faixa etária dos alunos é acima de quarenta anos*, são alunos que estão um tempo fora da escola, trabalham, por isso, já chegam cansados na aula, sendo que as aulas são noturnas. O perfil, pessoas que trabalham, do público da EJA, mencionado pelo Docente 6, está relacionado ao que é apresentado por Oliveira (2006, p. 225–226) quando cita “se tomarmos como referência os sujeitos da EJA no contexto brasileiro, considerados como educandos e educadores jovens e adultos trabalhadores[...]”. Ademais, o Docente 6 falou que acha que o curso com período de 3 anos é pouco para fazer algumas revisões. Outro ponto relacionado com o tempo das aulas na EJA é citado por Shiroma e Lima Filho (2011) ao mencionarem a restrição das aulas, pois os alunos chegam atrasados em função do trabalho ou saem antes do término da aula. Com isso:

A carga horária fica, assim, limitada ao mínimo, condicionada pelas possibilidades concretas do trabalhador frequentar a escola. Um grande desafio dos docentes é suprir as lacunas de escolaridade e formar jovens e adultos trabalhadores no curto espaço de tempo de que dispõem (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 734).

Após o exposto, observa-se na fala dos docentes características dos sujeitos da EJA, que são questões históricas relacionados com o perfil da educação de jovens e adultos, como, por exemplo, trabalhadores, estão fora da escola há algum tempo, distorção idade-série e dentre outros. Diante disso, tem-se a importância de conhecer as especificidades dos participantes dessa modalidade e a realização de formação continuada de professores voltada para esse público.

Em relação se há **saberes específicos para lecionar no PROEJA**, os Docentes 1, 3 e 5 responderam que sim. Ademais, a Docente 3 citou que não sabe se saberes seria a expressão correta, mas acha que seriam práticas específicas para trabalhar com esse público, conforme apresentado a seguir:

Eu acredito que sim. Não sei se saberes específicos, não sei se isso seria a expressão, a nomenclatura correta. Não sei se saberes específicos, mas acho que práticas específicas para se trabalhar com esse público (DOCENTE 3).

Diante disso, observa-se pela fala da Docente 3 não basta somente o docente saber, pois a prática desse docente no PROEJA é fundamental, pois se sabe que existem casos da pessoa conhecer, mas ter a dificuldade de colocar em prática, ter atitudes diferenciadas para trabalhar com determinado público, como a EJA. Além de mencionado que há saberes específicos, já é evidenciado pelos docentes a necessidade da formação de professores voltada para o PROEJA:

Eu acredito porque a gente tem que se adequar, realmente pesquisar uma maneira de se passar realmente essas informações para o PROEJA, inclusive eu acharia que deveria ter uma capacitação diferenciada para nós professores. A gente teve alguns encontros ou na verdade um encontro *on-line*, mas eu acharia que deveria fazer um negócio mais específico, por exemplo, eu nunca havia trabalhado com PROEJA. Então no início eu fiquei meio que como vou fazer pra repassar esse conhecimento para esses discentes. Então, eu tive que me adequar, eu tive que aprender, eu tive que dar uma pesquisada algumas maneiras, alguns métodos. Já que apesar que eu sou bacharel, sou engenheiro civil, com complementação pedagógica, que além da complementação pedagógica, eu também tenho docência no ensino superior, que me ajudou muito nessas questões pedagógicas pra que eu venha trabalhar melhor com os discentes do PROEJA, mas eu acredito que ainda falta mais um pouco de capacitação [...] (DOCENTE 5).

Com isso, o Docente 5, além de responder, sim, mencionou a necessidade de ter uma capacitação aos professores, pois o que aconteceu foi um encontro *on-line*, que na percepção dele deveria ter algo mais específico, pois antes ainda não havia trabalhado com o PROEJA. Nesse contexto, quando iniciou nessa modalidade pensou como faria para passar o conteúdo aos alunos, para isso, teve que se adequar, aprender e pesquisar algumas maneiras.

Essa situação de se adequar para trabalhar com o PROEJA também é evidenciado por outros docentes entrevistados. Diante disso, nota-se que tal fragilidade não é algo isolado, mas que outros docentes atuantes nesse público também tem tal percepção de ter uma formação que o direcione na prática docente. Ademais, observa-se na fala do Docente 5 que mesmo tendo a complementação pedagógica e a docência do ensino superior, existe a carência na formação para atuar no PROEJA, com isso, é evidente a necessidade da formação específica.

Diferente do que foi apresentado pelos demais Docentes, o Docente 2 mencionou que *a maior virtude que tem que ser um educador do PROEJA é a solidariedade*, ou seja, não cita sobre saberes específicos para atuar na modalidade, mas faz referência que o professor precisa ser solidário. Em oposição a isso, Shiroma e Lima Filho (2011, p. 738–739) citam que:

é oportuno e necessário dizer que a EJA, a EPT e o PROEJA não devem ser vistos como serviços de atendimento a carentes: são direitos, direitos à educação básica e à educação profissional. Porém, na perspectiva fragmentadora e de subordinação, os alunos populares são vistos pela carência [...]

Ao compararmos o que foi falado pelo Docente 2 e o que Shiroma e Lima Filho (2011) mencionam, observam-se diferentes, sendo a primeira uma percepção minimalista e

assistencial que acompanha a EJA ao longo da história e reforça a ideia de que ao público dessa modalidade fica secundarizada a perspectiva da educação enquanto garantia de direitos, aspecto tão discutido na literatura acadêmica.

Em relação se os docentes consideram os **próprios saberes suficientes para atuar no PROEJA**, tiveram casos em que docentes mencionaram que não, bem como, o fato de ser um desafio todos os dias, sendo um processo de construção diária, conforme apresentado na fala da Docente 3: “Eu não sei se eu já tenho toda essa bagagem de conhecimento. Acho que não tenho e acho que nem nunca terei. É uma construção diária [...]” (DOCENTE 3)

Na fala da Docente 3, observa-se o processo contínuo da formação, razão de ser uma necessidade do trabalho docente, bem como evidencia que sempre tem algo a aprender, pois o processo não é finito. Corroborando com a necessidade da formação, o Docente 6 citou que seus conhecimentos não suficientes para atuar no PROEJA e necessita da formação de professores voltada para tal modalidade, conforme apresentado abaixo:

[...] vim de bacharelado, eu não vim de uma licenciatura e a formação do bacharel ela é um pouco diferente da licenciatura, com relação a questão pedagógica. Então a meu ver seja muito positivo se a gente tivesse uma capacitação voltada pra esse público (DOCENTE 6).

O Docente 6 apontou a falta da formação em relação às questões pedagógicas, tendo em vista que a formação inicial foi bacharelado, bem como, fez referência a necessidade de formação voltada para o PROEJA. Pela citação de Di Pierro (2006) tal necessidade de formação para a EJA é algo que tem carência nas licenciaturas, pois:

[...] um campo em que a preocupação com a especificidade da EJA ainda está por construir. Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem, ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA (DI PIERRO, 2006, p. 285).

Diante disso, observa-se que cursar uma licenciatura não é suficiente para declarar que possui total formação para atuar no PROEJA, tendo em vista as lacunas na formação inicial e, além disso, a formação precisa ser contínua. Após o exposto pelas falas dos docentes, observam-se casos que evidenciam a necessidade da formação voltada para esse público.

Diferente do que foi apresentado pelos demais docentes, o Docente 4, citou somente a formação técnica, que nessa parte o próprio conhecimento é suficiente para atuar no PROEJA, mas não cita as questões pedagógicas e outros aspectos fundamentais no trabalho docente: “Na questão técnica, sim. [...] A gente tem a experiência da técnica de como ensinar essa disciplina pra eles de maneira que eles possam aprender de fato [...]” (DOCENTE 4).

Diante desse contexto, observa-se que tal Docente, foca na formação técnica dos alunos, mas é importante evidenciar que outras dimensões também precisam ser consideradas pelos docentes, para que o processo de formação dos alunos também seja em plenitude e de forma humana. Quando o Docente 4 cita “na questão técnica, sim” observam-se as dificuldades nos demais aspectos da atuação docente.

Em relação às **motivações dos docentes ministrarem aula no PROEJA**, tem-se nas falas dos docentes entrevistados o motivo ser os próprios sujeitos que integram o Programa, conforme mencionado pelo Docente 4, bem como teve casos do professor não ter que optar, como apresentado pelo Docente 6:

A motivação foi justamente os próprios alunos. Eles motivam a gente a dar aula no PROEJA, porque eles não são só alunos, eles são amigos, eles acabam sendo amigos por conta de praticamente ter a mesma idade (DOCENTE 4).

É dividido entre colegiado, então a gente não tem muita a optar (DOCENTE 6).

Diante disso, foram apresentadas motivações envolvendo os alunos, bem como, porque não foi uma escolha, mas sendo dada a atribuição. No questionário, apresentamos os motivos (Gráfico 17) dos professores atuarem no PROEJA, obtivemos como o maior quantitativo de resposta (40,9%) o fato do professor ser selecionado pela instituição para esta finalidade, algo relacionado com o que foi mencionado pelo Docente 6.

Em relação às **dificuldades e desafios para atuar no PROEJA**, obtivemos como resposta a *forma de ensinar, a estrutura, evasão e a turma ser diversificada*. O Docente 1 mencionou a dificuldade *em saber encontrar metodologia e encontrar formas mais simplificadas para chegar a esse entendimento*. O Docente 2 mencionou a questão da estrutura, no sentido da existência de alunos que passam fome, não possuem condições. Ademais, para esse docente, os alunos têm dificuldade na escrita. Para a Docente 3, a evasão, mencionou que isso acontece por vários fatores, como, por exemplo, trabalho, cansaço, transporte e falta de motivação. Ademais, para ela, também tem-se a necessidade do aluno sentir que faz parte da instituição.

Não somente essa docente, mas também foi mencionado pela coordenação que existem relatos que os docentes do PROEJA se sentem esquecidos dentro da Instituição, por existirem programações em que não envolvem os alunos da noite, os quais muitos são impossibilitados de ir à Instituição durante o dia.

O Docente 4 mencionou que no início teve dificuldade, pois ainda não havia atuado no PROEJA. Diante disso, pode-se mencionar se tivesse realizado uma formação voltada para o

PROEJA antes de e atuar teria minimizado as tensões iniciais ao atuar nessa modalidade, além de contribuir com a qualidade de ensino e as condições do trabalho desse docente.

O Docente 5 mencionou sobre a necessidade de se reinventar. Ademais, citou que *a gente tem esse desafio mesmo de todo o tempo tentar se adequar às turmas em especial ao PROEJA que é uma realidade diferente no qual a gente tem que se preparar realmente para conseguir ministrar uma boa aula*. Já para o Docente 6, a dificuldade está relacionada pelo fato da turma ser diversificada, no sentido do conhecimento, pois não há nivelamento entre os alunos.

Os desafios apresentados pelos professores são inerentes ao público da EJA, os quais estão relacionados com as especificidades dessa modalidade. Quando se conhece/estuda o perfil dos integrantes da EJA sabe-se que essas dificuldades estão relacionadas com esse público.

Com essas questões iniciais relacionadas ao PROEJA e as experiências dos docentes nessa modalidade, observa-se a necessidade de formação continuada de professores como algo carente no âmbito do IFAP. Mesmo não apresentando ainda as questões relacionadas com a formação continuada de professores, observa-se que alguns professores mencionam tal necessidade como uma fragilidade institucional. A seguir apresentamos as questões voltadas para a percepção dos docentes em relação à formação continuada de professores para o PROEJA.

Nas discussões acima concluímos as questões relacionadas ao Eixo I (Questões iniciais, que versaram sobre a atuação dos docentes no PROEJA/IFAP) e apresentamos a seguir as questões do Eixo II, as quais estão voltadas para a formação continuada desses professores.

Em relação ao **papel da formação continuada de professores**, é algo que precisa estar claro para os docentes, tendo em vista ser de caráter permanente e que possa contribuir “de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais [...] consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca” (MARIN, 2019, p. 113–114). Relacionado a isso, Marin (2019) também cita que é necessário termos cuidado nos termos que muitos utilizam como sinônimo de formação continuada, como, por exemplo, reciclagem, aperfeiçoamento e dentre outros, os quais são termos errôneos do que de fato é a formação continuada. Tais termos, podemos observar nas falas de alguns professores entrevistados (Docente 1 e 3). Segue abaixo a percepção dos docentes sobre o papel da formação continuada de professores.

Para o Docente 1, a formação continuada é algo dinâmico, bem como:

*é aquela formação que você está em constante renovação [...] Então o próprio nome já está continuado, eu tô continuando o meu aprendizado, eu tô continuando a minha forma de lidar com a profissão. [...]e você está sempre se renovando, se **reciclando** de está sempre procurando tanto aprendendo como ensinando (Docente 1).*

Já para o Docente 2, *é importante porque precisa atualizar. A gente precisa também recarregar as baterias. A gente é ser humano precisa ser animado, precisa ser estimulado [...] Como é que você vai tirar da onde não tem?* Na fala desse sujeito observa-se que na profissão docente existe o desgaste e tem-se a necessidade de formação. A Docente 3, por sua vez, mencionou como algo importante e *necessário para agregar a nossa prática em sala de aula. Então, essa formação continuada é um processo profissionalizante.* Diante disso, citou que essa formação deve ser voltada para o **aperfeiçoamento** dos saberes.

Assim como o Docente 2, o Docente 5 mencionou que a formação continuada é importante para estar atualizado. Além disso, fez referência que participa com frequência de eventos relacionados com a área específica da formação, mas que não tem muito incentivo, pois muitas vezes precisa custear. E por fim, o Docente 6, de uma forma direta, citou que a formação continuada vem para somar e é necessária.

Durante o processo da entrevista, aconteceu caso de professor ter dificuldade de falar sobre a formação continuada e não compreender com clareza esse tipo de formação. Nas falas dos professores acima, observa-se que apesar da instituição ter uma política de formação continuada, existem docentes que têm a necessidade de ter mais incentivo. Ademais, nota-se que há a importância de realizarem capacitações voltadas para área de formação, mas também tem-se a necessidade de realizar para áreas específicas como a EJA.

Especificamente, sobre **formação continuada de professores para o PROEJA**. O Docente 1 mencionou a necessidade de *fazer uma reciclagem*, pois é muito conteúdo para pouco tempo de aula. Tem-se a necessidade de estar *fornecendo cursos pra professores a dar formação do PROEJA*. Diante disso, observa-se a dificuldade do docente no ensino para o PROEJA, na questão de organização de como ensinar nessa modalidade. Ademais, mencionou a necessidade de formação de professores para atuar na formação desse público. Já para o Docente 2, a formação de professores para o PROEJA:

talvez seja um dos campos de formação mais deficitário que tem porque é novo [...]. Educação de adulto e principalmente a profissionalizante ela é nova. Não tem muito estudo a respeito [...] a vivência ainda não é suficiente pra te dizer: olha, nós temos um campo de conhecimento amplo como a gente tem em outras áreas. Isso é uma área que ainda é carente de estudo, de formação, de compreensão e o que tem é vivência de pessoas (Docente 2).

Tal fala está relacionada com o que é mencionado por Arroyo (2006, p. 17) “costumo dizer que a formação do educador e de educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. Com isso, observa-se que na formação de professores da educação de jovens e adultos também há exclusão histórica, bem como, a própria modalidade. Por conseguinte, o Docente 2 mencionou que os estudos que existem sobre a EJA é de Paulo Freire para frente, pois antes era *educação elitizada, excludente e bancária*.

Sobre a formação continuada de professores para atuar no PROEJA, a Docente 3 mencionou que ela acha que em 1999, no Estado do Pará, participou de uma semana pedagógica voltada para a legislação da EJA, a qual nem considera como formação, pois deixou *muito a desejar*. Com isso, considerou como um encontro informal. Ademais, citou que não realizou nenhuma formação voltada para o PROEJA no IFAP. Além disso, fez a seguinte menção sobre a formação docente para atuar no PROEJA:

acho que a primeira coisa seria discutir esse perfil do professor do PROEJA e se esse professor do PROEJA está preocupado com a qualidade dessa proposta de educação. Porque talvez ele não tenha esse olhar, esse entendimento do que é esse público, do que são esses sujeitos que compõem o PROEJA. Então, não basta também só ter o conhecimento técnico, isso não garante o sucesso da prática dele, por exemplo, na sala de aula. Então, são inúmeras questões que é preciso levar em consideração quando a gente pensa nesse docente que vai trabalhar no PROEJA, que vai trabalhar com essa clientela. É a formação dele, ele tem uma complementação pedagógica, se ele é um bacharel, se ele é um tecnólogo, ele necessariamente precisa ter essa formação pedagógica para estar atuando no PROEJA (Docente 3).

Ademais, complementou que a formação não deve ser somente para atuar no PROEJA, mas também para outras modalidades. Com isso, percebe-se que o professor também necessita realizar formação continuada para os demais públicos que atua. A Docente 3, também mencionou que no IFAP - Campus Macapá, quando vão distribuir a carga horária, há docentes que *dizem logo: me dá qualquer coisa, menos PROEJA*. Diante disso, existe rejeição dessa modalidade por parte de alguns professores.

Ainda sobre a formação docente para atuar no PROEJA, o Docente 4 colaborou ao mencionar que deveria ter a formação para os docentes, em virtude de ser um público diferente. Diante disso, citou:

o professor mesmo necessita de um **treinamento** um pouco melhor para atuar com esse público. E eu acho também que todos os professores deveriam ter pelo menos uma semana, duas semanas de treinamento para quem nunca atuou. Eu acabei que fui me adaptando e graças a Deus consegui levar. Tanto é que estou com essas turmas aí há muito tempo, mas a gente tem que se adaptar, tem que conhecer as realidades de cada um, tem que ser flexível em muitos momentos. Essas coisas devem ser perpassadas em um curso para quem vai atuar com essa turma (Docente 4).

Tal Docente, atua na formação profissional do PROEJA, evidenciou com clareza que ele precisou se adaptar, e ainda assim, mencionou a necessidade de realizar a formação. Já o Docente 5, citou que a capacitação é *muito importante em qualquer nível, especificamente para o PROEJA*, em virtude de ser *um público diferenciado*. O docente mencionou que sentiu na pele quando assumiu o PROEJA, teve um encontro *on-line* que não classificou como **capacitação**. Ademais, citou que os não licenciados não têm a formação pedagógica, a qual é fundamental para ter um melhor preparo para saber trabalhar. O Docente 6 corroborou ao citar a necessidade da **capacitação** para todos os professores, pois não tiveram uma capacitação prévia e intensifica que essa capacitação seria principalmente para os bacharelados, pois não vieram de uma licenciatura.

Nas falas dos docentes, consta a necessidade da formação, pois muitos atuam no PROEJA de forma adaptada. Os Docentes 4 e 5 mencionaram que tal público é diferenciado, então necessita da formação de professores para nele atuar. A respeito disso, Arroyo (2006, p. 21) cita “se caminharmos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores”.

Por seguinte, os entrevistados mencionaram se realizaram ou não, **formação antes de atuar no PROEJA**. Sobre isso, considerou-se a formação acadêmica, pois tal abordagem, segundo Di Pierro (2006) é algo escasso nas pesquisas de formação de educadores na EJA, tendo em vista que:

as pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço, sendo escassos os estudos sobre a formação acadêmica do educador da EJA (DI PIERRO, 2006, p. 289).

Sobre tal formação, os Docentes entrevistados evidenciaram que não receberam nenhuma formação voltada para o Programa. Ademais, o Docente 6 enfatiza que não recebeu a formação, mas a missão. Tal contexto está relacionado com o que Faria e Assis (2014) mencionam, que com a oferta do PROEJA nos institutos federais, os docentes que já lecionaram em outros cursos também “foram incorporados ao PROEJA sem ter tido acesso a uma formação para lecionar para os sujeitos da EJA” (FARIA E ASSIS, 2014, p. 124), situação semelhante que aconteceu com o Docente 6, quando cita que recebeu a missão, mas não a formação. Além disso, é citado pelos Docentes 1, 3 e 4 que foram adquirindo a formação nas experiências no PROEJA e assim, se adaptando. Conforme consta na fala do Docente 1:

Eu não recebi nenhuma orientação tanto da Secretaria da Educação como das instituições federais [...] a formação que eu fui adquirindo foi com a experiência com o próprio pessoal do PROEJA (DOCENTE 1).

Sobre isso, Barreto (2006) menciona que o educador aprende ao desenvolver seu trabalho, bem como, acontece formação ao longo da vida, porém cita que “esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito rapidamente vai mudando e exigindo novas práticas” (BARRETO, 2006, p. 95).

Apesar da literatura científica evidenciar a defesa da formação continuada de professores para a educação de jovens e adultos. O Docente 2 mencionou que não existe formação de professores para trabalhar no PROEJA, citou que não conhece algum espaço onde a pessoa saiba o que diz. Fez referência que atuar nessa modalidade é um experimentar, o que existe são discussões genéricas mencionando que precisa fazer uma avaliação diferenciada. Nesse contexto, observam-se as críticas e insatisfações do docente às formações para essa modalidade. Tal percepção está relacionada com a seguinte citação de Arroyo (2006, p. 18):

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

O ano do texto de Arroyo (2006), foi o mesmo da publicação do atual Decreto (5.840/2006) do PROEJA. Posterior a esse período, tem-se a oferta de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* voltado para formação de professores para o PROEJA. Tais formações geraram várias produções acadêmicas, como as de: Santos (2018); Cacho (2016); Silva (2011) e dentre outras. Dado o tempo do Decreto do PROEJA (2006) e a fala do Docente 2 (2022) tem-se o período de 17 (dezessete) anos, e ainda há percepções que não há formação continuada de professores para atuar no PROEJA e essa modalidade é um experimentar.

Diante do exposto, observa-se que os seis docentes entrevistados não foram contemplados na realização dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* voltados ao PROEJA, os quais já foram ofertados no IFAP. Com isso, tem-se a importância da formação nas instituições acontecerem de forma contínua. Apesar do IFAP ainda ofertar a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, que possui um componente voltado para o PROEJA, não identificamos falas sobre a realização de tal formação

Diante disso, observa-se que os docentes não receberam formação antes de atuar no PROEJA, assim como também mencionado pela coordenação do Programa. Dentre os participantes, um docente mencionou que participa em eventos com frequência, mas não relacionados com o PROEJA, por serem específicos da própria área de formação. No período da pesquisa, identificamos que uma docente estava realizando mestrado e investigando o PROEJA.

Nas falas dos docentes observa-se que, dentre os seis entrevistados, somente a Docente 3 já realizou formação continuada voltada para a EJA, mas apesar disso, cita que necessita da formação para o PROEJA. Dos resultados do questionário, somente 20% dos participantes atuam no PROEJA e já realizaram formação continuada para esse público. Diante desse contexto, observa-se a necessidade de uma política de formação continuada de professores para o PROEJA no âmbito do IFAP, não como uma ação de solidariedade com essa a EJA, mas como algo que possa contribuir com o direito à educação dos sujeitos que a integram.

Como já mencionado, a formação é de responsabilidade das instituições proponentes do PROEJA e da SETEC/MEC (BRASIL, 2007c). Diante disso, seguem as opiniões dos docentes sobre **o responsável pela formação continuada de professores que atuam no PROEJA**. Para o Docente 1, procurar um responsável é algo complicado, porém citou que deveria ser tanto da Secretaria de Educação Federal como dos órgãos responsáveis pela administração. Já segundo o Docente 2, não há responsável específico, pois ainda estamos no processo de experimentação, tal modalidade ainda não é uma política permanente. Para ele, existem instituições que ofertam o PROEJA porque está na lei, mas não é algo natural.

A menção dessa obrigatoriedade pelo Docente 2 é o que consta no Decreto nº 5.840/2006, quando faz referência no art.2ª que “as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007 (BRASIL, 2006). Esse Decreto, regulamenta a obrigatoriedade da oferta de tal Programa nas instituições federais de educação profissional, ou seja, dentre elas tem-se o IFAP.

A Docente 3 mencionou que tem um fluxo hierárquico, com isso, tem-se como responsáveis a coordenação do PROEJA, setor pedagógico, Direção-Geral, gestão, ou seja, inicialmente a docente citou que a responsabilidade deveria partir do IFAP. Ademais, citou que a formação pode ser uma sugestão dos docentes para que seja ofertada. Mencionou também, que fazem consulta pública para tudo, conforme apresentado abaixo:

então, acho que deveria partir da gestão, do pedagógico, das coordenações de curso. [...] e porque não a sugestão dos professores, eu quero, eu preciso, eu sinto a necessidade de ter essa formação. Por que não sugerir, por exemplo, fazer uma

consulta pública. Se faz consulta pública para tudo na nossa instituição, por que não fazer uma consulta pública para os cursos, para as formações que a gente tanto necessita. Por que não nós, professores, sugerimos, olha, por que não uma um curso de formação para professores que vão atuar no PROEJA, que atuam já no PROEJA ou que ainda vão atuar no PROEJA. Acho que a sugestão também pode partir do professor, pode vir da gestão. Acho que assim é uma reunião de todo mundo atuando, buscando, pedindo, solicitando (Docente 3)

Diante disso, observa-se que para essa Docente a formação pode partir tanto do IFAP, como solicitado pelos professores. Para o Docente 4, se for uma responsabilidade de instituição ele acha que *dentro do Ministério da Educação deva ter um órgão que se preocupa com essa modalidade*, pois o Programa é antigo.

Já o Docente 5, tem a percepção do responsável parecida com a do Docente 3, pois mencionou que deveria partir da coordenação do PROEJA. Citando que a coordenação pega as informações com os professores e passa para a direção como forma de provocarem a direção, essa, observar que os docentes não têm a formação, mas precisam. Com isso, para a direção de ensino conseguir a capacitação com as esperas superiores ou que o setor pedagógico realizasse a formação aos professores. O Docente 6, de uma forma objetiva, mencionou que no entendimento dele a instituição, no caso, o IFAP deve ofertar a formação.

Diante disso, os docentes avaliam as **ações do IFAP sobre a oferta de formação continuada para atuar no PROEJA** da seguinte forma: O Docente 1 mencionou tal pergunta como *muito complicada de responder*. Em relação se o IFAP tem ofertado formação continuada de professores voltada para o PROEJA, ele citou que não vê isso. O Docente 2 avaliou como *militância dos servidores* e reforça o que citou anteriormente ao mencionar que:

não tem ninguém com expertise suficiente, conhecimento, domínio e a produção que existe ainda não é tão rica capaz de você dizer assim: - olha, nós vamos trabalhar os professores. Porque os professores do EJA são também os professores de todos os níveis de ensino (Docente 2).

Tal menção da atuação dos professores em todos os níveis de ensino, apresentamos no Gráfico 13, pois há docentes que além de atuar no PROEJA, atuam no Ensino Médio Integrado, Subsequente, Superior, Pós-Graduação, além de realizar a pesquisa e extensão.

Por seguinte, para o Docente 2, precisa de mais investimento para capacitação, estudo e aprofundamento. O que existe de mais concreto é a *alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire que é implantada a mesma visão para o PROEJA, mas a metodologia nem sempre. Tem que ser pensada metodologia, pensado uma série de coisas*.

Além disso, o Docente 2 citou que *não é só você ter um professor altamente capacitado pra dar aula pra uma sala vazia [...] Não adianta focar só em ter um excelente profissional, tem que ter as condições pra esse profissional trabalhar*.

Tal realidade, é um problema histórico na EJA, pois conforme já mencionado, a evasão é algo comum nas turmas desse público, mas apesar disso, evidenciamos a importância da formação de professores para essa modalidade, pois segundo Araújo, Gouveia e Sales (2016) a falta de formação de professores contribui para a evasão.

A Docente 3 mencionou que não sabe como avaliar, pois não vê essa formação sendo ofertada do IFAP - Campus Macapá. Ademais, reforça que não pode avaliar o que não observa existir. O que ela vê são alguns eventos realizados voltado para o PROEJA. O que segundo BARRETO (2006, p. 98) “a realização desses momentos pontuais de formação não substitui o que chamamos de formação permanente, isto é, processo constante de formação que acompanha a prática dos educadores”.

O Docente 4 respondeu que *não tenho muito contato com essas formações*. Ele também relatou que não sabe se o IFAP oferta formação continuada de professores para o PROEJA, mas acredita que não. Ademais, evidenciou que os docentes *já tiveram experiência ou foram se adaptando ao PROEJA* [...] E por fim, citou que não tem capacidade para falar sobre isso porque não conhece. Observa-se pela fala do Docente 4, quando citou desconhecimento se há ou não formação continuada de professores voltada para o PROEJA e a menção da incapacidade de avaliar, como reflexo da fragilidade institucional sobre tal formação.

O Docente 5 avaliou negativamente, pois não vê empenho na instituição *relacionado a capacitação de professores para atuar no PROEJA*. Citou que houve uma palestra *on-line* do pedagógico sobre o estilo de avaliação para essa modalidade, *mas de dizer que houve uma capacitação específica, não houve*. Ademais, corrobora com a fala da Docente 3 ao mencionar que não tem como avaliar, se é algo que não vê na instituição e declara que não recebeu capacitação, com isso, não vê o que avaliar.

O Docente 6 citou que ainda não ouviu *falar que alguma pró-reitoria está se movimentando para ofertar*. E mencionou que inexistente no IFAP a formação continuada de professores para o PROEJA. Para ele, o que se observa é a preocupação em formar os alunos. Ademais, o docente citou o pouco tempo para as aulas e ainda estão querendo reduzir de três anos para dois anos.

Em relação se o que é ofertado como **formação continuada no IFAP é suficiente para atuar no PROEJA**. A Docente 3 mencionou que não, sendo necessário com urgência repensar sobre isso e compreender a necessidade da formação para os professores que atuam e os que talvez atuarão. Ademais, citou a *necessidade urgente de buscar essa formação e inclusive cobrar*, pois classifica como mínimo a própria formação para atuar no PROEJA.

Citou também, que busca informação em outras unidades, IFs, colegas de como trabalham com essa modalidade, mas enfatizou que carece muito da formação. Mencionou o encontro na EJA que aconteceu no ano de 2022 no IFAP, onde a plenária estava muito vazia. *Professores que poderiam estar ali ouvindo. Nós tivemos palestrantes de fora, tivemos o professor Arroyo que deu uma palestra por videoconferência.*

Sobre tal evento, destaco que em alguns dias após o evento, conversando com uma docente do IFAP - Campus Macapá, ela mencionou que as turmas não foram liberadas para participarem do evento. Com isso, pode-se observar as dificuldades dos docentes participarem em razão das demandas do ensino. O trabalho docente impede que ele participe das formações que acontecem no local de trabalho. Tal caso está relacionado com o que consta no Quadro 13, onde 30,3% dos respondentes do questionário mencionaram não realizar as formações em virtude da elevada carga horária de trabalho.

O Docente 4 mencionou que o IFAP se preocupa com a capacitação dos professores, exemplifica que tem cinco docentes do colegiado dele que estão afastados para o doutorado. Conforme já mencionado, no IFAP, o incentivo da formação continuada no âmbito geral é notória, pois tem-se a política de formação continuada dos servidores regulamentada pela Resolução nº 29/2017/CONSUP/IFAP, de 13 de março de 2017, o resultado disso é evidente, pois no Gráfico 20, dentre os 44 respondentes do questionário 40,9% são mestres e 20,5% doutores. Apesar de todo esse incentivo, não há uma política institucional voltada para a formação continuada de professores para o PROEJA, o que pode ser observado nos resultados dos questionários e nas falas dos demais docentes. Como, por exemplo, o Docente 5, mencionou que a formação não é suficiente, tem-se a necessidade de focar na formação dos professores, já que o PROEJA é um público diferenciado. Ademais citou:

[...] é uma realidade, então a gente tem que se preparar realmente cada vez mais para poder entrar em sala de aula e conseguir ter o *feedback* com os alunos. Então, realmente é preciso ter mais capacitação em relação a isso, um preparo melhor para que a gente possa entrar em sala de aula [...]. No meu caso, eu corri atrás da capacitação e eu sinto hoje que realmente eu consigo repassar os meus assuntos, eu vejo esse *feedback* com a turma [...] (Docente 5).

Diante disso, observa-se que há esforço e militância dos servidores, conforme já mencionado pelo Docente 2, mas que apesar da busca pessoal enquanto professores, há necessidade da formação desses docentes, pois segundo Borges (2006, p. 144):

a formação continuada-permanente não pode ser solitária, falando exclusivamente do seu próprio universo, já que há problemas e limites que não somos capazes de perceber sem a contribuição de especialistas e parceiros da proposta político-pedagógica em andamento.

E por fim, assim como o Docente 5, o Docente 6 também citou o que o IFAP oferta não é suficiente, e corrobora ao mencionar que o docente que faz *adaptação de material, busca conhecimento, mas não que a instituição faça isso. A menos no meu conhecimento [...]*.

Diante do exposto, observa-se nas falas dos docentes as fragilidades na formação continuada de professores para o PROEJA no âmbito do IFAP tendo em vista que na avaliação dos docentes é insuficiente, a ponto de alguns docentes nem se sentirem aptos para realizar tal avaliação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar a política de formação continuada de professores para o PROEJA no IFAP – Campus Macapá. Nesse contexto, observamos as dificuldades de alguns docentes em evidenciar os responsáveis pela formação. Porém, houve quem, dentre eles, considerasse ser o IFAP, a SETEC ou os próprios professores os responsáveis por tal agência. A rigor, no entanto, as instituições proponentes e a SETEC são as responsáveis pela formação continuada de professores para o Programa (BRASIL, 2007c), conforme consta no Documento base do PROEJA para o Ensino Médio.

Diante disso, o IFAP também ter tal responsabilidade e possui uma política de formação continuada para os servidores, porém de âmbito geral. Observa-se nas falas dos docentes a ausência na instituição da oferta de formações mais específicas para a formação de professores sobre o PROEJA, o que é evidenciado como necessária pelos docentes, ou seja, o que está sendo ofertado não dar conta de materializar uma política de formação continuada de professores para o PROEJA. Nesse contexto, proporciona a reflexão que o direito/necessidade da política de formação continuada de professores voltado para o PROEJA não tem acontecido em sua plenitude, de forma que possibilite ser observado como existente pelos professores, conforme consta no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007c).

O que é evidenciado nas falas que os docentes vão se adaptando, aprendendo ao longo do processo, buscando formas, experimentando, realidade que implica na precarização do trabalho docente, sendo que existe um documento que evidencia a necessidade de uma política de formação continuada de professores sendo ofertado nas instituições proponentes, justamente por ser um público diferenciado, que possui especificidades históricas e direitos que precisam ser conhecidos pelos docentes que nele atuam.

A formação de professores para o PROEJA foi apresentada pelos docentes como algo necessário. De fato, observamos a carência tanto na formação inicial quanto na formação

continuada. Para os docentes bacharelados e tecnólogos, a ausência na formação inicial é algo esperado, uma vez que tais cursos não se destinam à formação de professores; contudo, mesmo na licenciatura, encontramos essa ausência. Mas, em relação à formação continuada, ressentem-se de sua deficiência tanto os licenciados quanto os bacharéis e os tecnólogos.

Observamos, nas falas de muitos docentes, que as ações do Instituto na formação de professores para o PROEJA são tidas como insuficientes. Ademais, registramos que há casos de professores que atuam no Programa sem formação voltada para EJA ou PROEJA, o que afeta o trabalho docente e o processo formativo dos alunos. Estes, além de serem provedores do sustento do lar, enfrentam as dificuldades típicas das pessoas que há muito não frequentam a escola, apresentando, por isso, a distorção idade-série. Tais especificidades fazem parte dessa modalidade, e, se a reconhecemos assim, tem-se a necessidade da formação específica de professores para atendê-los (ARROYO, 2006).

Evidenciamos que, em 2013 e 2014, foram ofertados cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* voltados para formação de professores para o PROEJA, o que não alcançou os servidores que entraram na instituição após esse período, pois existem docentes que atuam no IFAP há menos de 5 anos.

Atualmente, apesar de o IFAP ofertar a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica, destinada principalmente aos bacharéis e tecnólogos, a qual tem um componente sobre o PROEJA; oferecer também a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em cuja matriz curricular a EJA é uma componente optativa; e realizar alguns eventos voltados para o PROEJA; tais ofertas não suprem a necessidade da formação dos docentes para essa modalidade, tendo em vista os resultados dos questionários e as falas de muitos entrevistados que evidenciaram tal carência.

A carência dessa formação foi apresentada em algumas produções científicas no início da oferta do PROEJA na Rede Federal, conforme relatado por Machado (2014), Faria e Assis (2014). O Programa é ofertado pela Rede Federal há mais de 15 anos, mas tal situação, identificada no início, ainda é um problema nas instituições, como no caso do IFAP.

Diante disso, a oferta da formação continuada de professores para o PROEJA não é somente porque, no Documento Base (BRASIL, 2007), consta a responsabilidade das instituições proponentes com um programa de formação continuada e a SETEC/MEC deve fomentar ou organizar programas de âmbito geral, mas por uma necessidade na oferta do Programa, dado o processo histórico de exclusão da EJA, que ainda acontece de diversas formas, como, por exemplo, pela falta da formação de professores que nela atuam.

Em consideração a isso, a pesquisa apresentou as percepções dos docentes que atuam no PROEJA do IFAP - Campus Macapá como forma de contribuir com as investigações da formação continuada de professores no âmbito da educação de jovens e adultos; especificamente, nas pesquisas da região norte, pois, conforme consta na revisão da literatura, há carência de pesquisas realizadas em Programa de Pós-Graduação do Norte sobre o Norte voltadas para esse tema (Formação continuada de professores para o PROEJA).

Sobre o PROEJA do IFAP, existem outras investigações, mas tendo como sujeitos da pesquisa os alunos, como, por exemplo, a produção de Arleson (2020), Brito (2019) e Silva (2019). Já esta pesquisa teve como sujeitos os professores do PROEJA, especificamente sobre a formação continuada deles.

Dadas as limitações da investigação, evidenciamos a possibilidade de outras pesquisas sobre o PROEJA, voltadas para o trabalho docente, aspectos da gestão e financiamento, tendo em vista que os alunos recebem o auxílio permanência. Há também a necessidade de investigar a evasão, pois, segundo o PDI (2019–2023) do IFAP, o PROEJA é o segmento em que mais foi registrada evasão em 2017.

Na realização dessa pesquisa, observo que temos muito a avançar na educação de jovens e adultos, onde especificamente, na formação dos docentes que nela atuam tem-se marcas que são histórias da pouca importância e ausência de formação. O que ratifica o quanto tal modalidade ainda não tem a devida importância nas políticas educacionais.

E, por fim, enquanto servidora do IFAP, observo que a instituição tem contribuído com a educação amapaense, não somente na capital do Estado (Macapá), mas também em outros municípios. Tem-se o processo da expansão e a verticalização do ensino, o que permite o alcance de muitas pessoas de diferentes níveis de ensino (tais características são inerentes aos institutos federais, ou seja, não é algo isolado). Porém, a abrangência desse atendimento pode afetar a qualidade de ensino. Pois, conforme revelam Faria e Assis (2014), os institutos passaram a ofertar o PROEJA, sem formação para o Programa e sem a contratação de novos professores, ou seja, os docentes que atuavam nos outros cursos também passaram a trabalhar com esse público.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação brasileira de educação a educação. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

ABED. Associação brasileira de educação a educação. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. Curitiba: InterSaber, 2021. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

ABREU JÚNIOR, J. M. Qualidade na formação de professores para o Proeja: desafios à tradição da rede federal de ensino. In LIMA, Maria Socorro Lucena *et al.* (org.). **Didática e a prática de ensino na relação com a escola**. Fortaleza: EduCE, 2015. p. 03968-03979. *E-book*. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/459-_QUALIDADE_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_PARA.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: Universitária Champagnat, 2015. p. 1283-1289. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. **Trabalho e subjetividade**: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. Marília, 2008.

ALVES, L. H. S.; RIBEIRO, E. A. Política educacional para a educação de jovens e adultos no governo Lula: construção da agenda, formulação da política e implantação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 01–19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1252>. Acesso em: 18 fev. 2022.

AMORIM, R. de F. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional**: histórias, discursos e diálogos. Curitiba: Appris, 2018.

ANDRADE, E. M. B.. **Experimentação**: um recurso didático no ensino da química para Educação de Jovens e Adultos. Orientadora: Gabriel de Araújo Santos. 2014. 66 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2153011. Acesso em: 30 abril. 2020.

ANTUNES, R. L. C. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, S. T.; GOUVEIA, Z. V. de P.; SALES, O. M. R. N. Evasão e permanência na educação profissional de jovens e adultos nos programas educacionais PROEJA e PRONATEC. In: Simpósio Internacional - SITRE, 6., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://sitre.appos.org.br/wp-content/uploads/2017/08/EVAS%C3%83O-E-PERMAN%C3%84NCIA-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-PROFISSIONAL-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOS-PROGRAMAS-EDUCACIONAIS-PROEJA-E-PRONATEC.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em 28 dez. 2022.

BARBOSA, M. J. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. *In*: PAIVA, J.; BARBOSA, M.J.; WINDYZ, B.F. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica Jorge Luiz Vasconcelos, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em 28 dez. 2022.

BORGES, L. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. *In*: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em 28 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 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, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm#:~:text=Institui%2C%20no%20%C3%A2mbito%20federal%2C%20o,PROEJA%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: resumo Técnico**. Brasília, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 4 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da república, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plataforma Nilo Peçanha. **PNP 2022**: ano base 2021. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Saiba Mais** – Projeja Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/259-programas-e-a-coes-1921564125/proeja-406236091/12294-saiba-mais-proeja>. Acesso em: 9 maio. 2022.

BRASIL. **Pesquisa revela aumento de escolaridade dos docentes**. 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,7%2C4%25%20em%20bacharelado>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.066, de 13 de novembro de 2007**. Atribui ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará o encargo de adotar as medidas necessárias à implantação da Escola Técnica Federal do Amapá. Brasília, 2007b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/11/2007&jornal=1&pagina=359&totalArquivos=432>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Proeja Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Educação Profissional Técnica de nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019

BRASIL. **Programas suplementares**. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-programas-suplementares>. Acesso em 25 out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rce-b001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRITO, M. P. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Amapá: perfis e expectativas de estudantes**. Orientador: André Rodrigues Guimarães. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/442>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CABRAL, P.; VIGANO, S. Políticas Públicas em Educação para Formação de Professores na EJA. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, Paraíba, v. 2, n. 1, jul./2017, p. 201-220. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/31751/18004>. Acesso em: 24 out. 2021.

CACHO, M. V.; MOURA D. H. A formação continuada de professores para o Proeja. **Memória: repositório institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/384>. Acesso em 07 ago. 2019.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e medições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987. p. 19-50.

COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, A. P. Política de regulação de formação continuada de professores no Brasil e na Argentina.

COSTA, A. C. M.. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**, Paraná, v. 4, n. 8, 2009, p. 64-82. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1892/1613>. Acesso em: 24 out. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

DANTAS, J. F. da S.; MOURA, D. H. Implantação do PROEJA no Campus Currais novos do IFRN: avanços e descontinuidades históricas. *In*: BARACHO, M. das G.; MOURA, D. H. (Org). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente/ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: IFRN Editora, 2010. Disponível em: <http://www.proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1913/PROEJA%20no%20IFRN%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo; Boitempo, 2018.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em 28 dez. 2022.

FARIA, D. A.; ASSIS, S. M. O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 123–133, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1968. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1968>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FERREIRA, D. de C. **A importância da formação continuada de professores de Educação de Jovens e Adultos**, [2009?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-8.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FERREIRA, de L. J. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. *In*: FERREIRA, de L. J. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. p. 36-58.

FLIK. U. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-24.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda. *In*: RIOS, F. H; COSTA, R. R. S.; URBANETZ, S. T. (org.). **Educação profissional**: desafios e debates. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 11-23. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-desafios-e-debates.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GARCIA, S. R. de O.; JORGE, C. M.; SILVEIRA, P. de. EJA integrada à educação profissional: avanços do PNE - Retrocesso da BNCC. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 41, p. 01-26, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/51327>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GUEDES, L. **Relação professores Campus Macapá** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <luygo.guedes@ifap.edu.br> em 20 set 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 75-94.

HUBERMAN, M. Tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1992, p. 37-46.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/santana.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Resolução nº 29/2017/CONSUP/IFAP, de 13 de março de 2017**. Aprova a regulamentação da política de capacitação, de qualificação e o programa de formação continuada dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/319-resolucao-n-29-2017>. Acesso em: 22 out. 2022.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Resolução nº 133/2019/CONSUP/IFAP, de 16 de dezembro de 2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho – PROEJA - Campus Macapá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Disponível em: <https://portal.ifap.edu.br/index.php/component/content/article?id=745>. Acesso em: 3 out. 2022.

IFAP (Campus Santana), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Histórico**. 2018. Disponível em: <https://santana.ifap.edu.br/index.php/historico>. Acesso em: 11 set. 2021.

IFAP (Reitoria), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Histórico**. 2020. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/historico>. Acesso em: 12 abr. 2022.

IFAP (Reitoria), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Relatório de Gestão 2021**. Disponível em: <https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/4285-resolucao-41-2022>. Acesso em: 14 dez. 2022.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Errata Resolução nº 55/2022 - CONSUP**. 2022a. Plano de desenvolvimento institucional - PDI (2019-2023). Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/component/k2/item/4450>. Acesso em 3 out. 2022.

IFAP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. **Resolução nº 41/2022 - CONSUP/RE/IFAP**. 2022b. Homologa Resolução nº 39/2022/CONSUP/IFAP, Ad Referendum, de 28 de fevereiro de 2022, que aprovou o Relatório de Gestão - Prestação de Contas 2021, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - IFAP. Disponível em; <https://www.ifap.edu.br/index.php/component/content/article?id=1619>. Acesso em 12 dez. de 2022.

IFES, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (ES). Edital ProfEPT nº 02/2022. **Exame Nacional de Acesso - ENA**, Espírito Santo, p. 1-37, 21 nov. 2022. Disponível em: https://profeppt.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2023/PS/Edital/2022_11_21_Edital_retificado.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

IF SUDESTE MG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Perguntas frequentes**. 2023. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 20 fev. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação da coletiva de imprensa | Censo escolar 2021**. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 6 maio 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2021**. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 6 maio 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 9 fev. 2023.

JARDIM, A. C. da S. **Valorização dos saberes de estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos** – Proeja. Orientadora: Ramofly Bicalho dos Santos. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3944320. Acesso em: 30 abr. 2020.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã: 2008. p. 47-73.

LAVALL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2018.

LAVILLE C.; DIONNE J.: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, M. das G. P. de B.; KLEIN, M. N. F.; VIEIRA, G. B. Motivação e ensino: fatores que interferem na aprendizagem do aluno - concepção de professores do PROEJA. *In*: BARACHO, M. das G.; MOURA, D. H. (Org). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente/ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: IFRN Editora, 2010. Disponível em:

<http://www.proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1913/PROEJA%20no%20IFRN%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MACEDO, P. C. S. Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 94–106, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5821. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5821>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MACEDO, J. M; LIMA, M. M. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 219-242, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/96>. Acesso em: 14 set. 2021.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc. Campinas**, v.32, n. 116, p. 689-707, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

MACHADO, M. M. ‘A gente tem uma experiência muito restrita de oferta da EJA integrada à educação profissional no país.’ [Entrevista concedida a] Cátia Guimarães. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fio cruz**, Rio de Janeiro. 1 jul. 2022. Disponível:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-gente-tem-uma-experiencia-muito-restrita-d-e-oferta-da-eja-integrada-a-educacao>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MACHADO, M. M. Educação de jovens e adultos - o diálogo fundamental com educação profissional e o desafio de visibilidade na pós-graduação. *In*: URBANETZ, S. T. (org.). **Contextos da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 10-30. Disponível em:

<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Contextos-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. *E-book* (258p.) ISBN: 978-85-8203-118-6. Disponível em:

<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, N. T. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>. Acesso em: 19 jul. 2021.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Edu. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/#:~:text=A%20escola%20unit%C3%A1ria%20%C3%A9%20a,do%20%E2%80%9C%5B...%5D>. Acesso em: 12 abri. 2022.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-43092007000200003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 12 de jul. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. [S. l.], n. 118, p. 89–117, março. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. *In: MOLL, J e colaboradores* . **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 abr. 2022.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 1 maio 2022.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014. <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10244>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244>. Acesso em: 26 dez. 2022.

MOURA, D. H. O Proeja e a necessidade de formação de professores. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EJA: educação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2006. p. 76-93. Boletim 16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf#page=61. Acesso em: 21 jul. 2019.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, Ensino Médio Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Paritus, 2012. p. 47-81.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do Proeja: entre desafios e possibilidades. *In*: SILVA, A.C.R.; BARACHO, M.G. (org.). **Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN, 2007. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1476/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Educadores%20para%20o%20Proeja.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 2, ano 28, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. Acesso em: 06 jul. 2019.

NERY, S. S. da S. M.; MORORÓ, L. P. Política de valorização docente: formação continuada e desenvolvimento profissional. *In*: Seminário Gepráxis, 2019, Vitória da Conquista/BA. **Anais [...]**, Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, 2019. p. 6170-6184. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9214/9020>. Acesso em: 8 abr. 2022.

OLIVEIRA, D. A. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. *In*: AFONSO, C. *et. al.* (org.). **O trabalho docente sob o fogo cruzado**, vol. 2. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021.

OLIVEIRA, E. C. de. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em 28 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissional dos professores do ensino técnico. **Educação e tecnologia**. [S. l.], v. 11, n. 2, jul./dez. p.3-9, 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363/378>. Acesso em: 31 ago. 2022.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para educação profissional. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-de-professores-para-a-educacao-profissional/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

PAIVA, J. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. *In* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EJA: educação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2006. p. 24-35. Boletim 16. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf#page=61. Acesso em: 21 jul. 2019.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 6. ed., 2003.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-continuada-de-professores/>. Acesso em: 29 ago. 2022

PROEN/IFAP, Pró-reitora de ensino. **Edital PROEN/Ifap nº 17/2018**. Processo Seletivo para ingresso, no segundo semestre de 2018, no Curso de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura: Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, - modalidade de Educação a Distância (EaD), oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Macapá: IFAP, 20 ago. 2018.

PROEPPI/IFAP, Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação . **Edital PROEPPI/Ifap nº 22/2022**. [Processo seletivo para o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT)]. Macapá: IFAP, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/4425-edital-n-22-2022-proeppi-ifap-processo-s-eletivo-para-o-curso-de-pos-graduacaolato-sensu-em-docencia-para-a-educacao-profissional-e-tecnologica-docentept>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PROPESQ/IFAP, Pró-reitoria de Pesquisa do Instituto Federal do Amapá. **Edital Propesq/Ifap nº 4/2013**. [Processo seletivo simplificado para ingresso no curso de pós-graduação em educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos]. Macapá: Ifap, 11 set. 2013. Disponível em: http://siteantigo.ifap.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1167&tmpl=component&format=raw&Itemid=66. Acesso em: 12 abr. 2022.

PROPESQ/IFAP, Pró-reitoria de Pesquisa do Instituto Federal do Amapá. **Edital Propesq/Ifap nº 4/2014**. [Processo seletivo simplificado interno para ingresso no curso de pós-graduação lato sensu em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social]. Macapá: Ifap, 10 out. 2014. Disponível em: http://siteantigo.ifap.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=73. Acesso em: 15 abr. 2022.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121 p. v. 5. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 12 abr. 2022.

RIBEIRO, A. N. **Concepção de ser humano no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja):** uma investigação no Curso Técnico em Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá . Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9288420. Acesso em: 30 abr. 2020.

RICARTE, F. D. N.; LIRA, A. K. P.; MOURA, H. D. Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA no IFRN: o caso da unidade de Currais Novos. *In:* BARACHO, M. das G.; MOURA, D. H. (Org). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente/ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: IFRN Editora, 2010. Disponível em: <http://www.proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1913/PROEJA%20no%20IFRN%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SANTOS, M. de L. Alguns apontamentos sobre a formação de docentes para a educação de jovens e adultos no Brasil e no município de Dourados na atualidade. *In:* MARQUES, E. P. de S.; MACHADO, V. de M. (org.). **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba: CRV, 2014. p. 37-46.

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, ano 11, n. 21, jan./jun., pp. 120-156; Porto Alegre: UFRR, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/yS4mhVptxNsMVCPDTZThLpx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, J. A.; SANTIAGO, S. B.; RODRIGUES, B. S. F. Formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3, ano 36, p. 1-16, maio 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8642>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SHIROMA, E. O.; LIMA F, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
<https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbydBPtJc4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt>
11/11/2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 15-44.

SILVA, A. C. R.; BARACHO, M. G. O CEFET-RN e o processo de formação de educadores para o Proeja. *In:* SILVA, A.C.R.; BARACHO, M.G. (org.). **Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN, 2007. Disponível em:

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1476/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Educadores%20para%20o%20Proeja.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, G. S. D. da. **Escrita e reescrita de textos: uma experiência no Proeja do Instituto Federal do Amapá – Campus Laranjal do Jari**. Orientadora: Simone Batista da Silva. 2019. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2019.

SILVA, M. M. A. da; HENRIQUE, A. L. S. Concepções de professores sobre os desafios da docência no PROEJA. *In*: BARACHO, M. das G.; MOURA, D. H. (Org). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente/ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: IFRN Editora, 2010. Disponível em: <http://www.proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1913/PROEJA%20no%20IFRN%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, Q. S. P. da. A educação de jovens e adultos: análises a partir dos perfis do ingressantes. *In*: Reunião Científica Regional ANPED Norte, 4., 2022, Macapá. **Anais [...]**, Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2022. p. 1-8. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/49/11357-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In*: MOLL, J e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em 28 dez. 2022.

SOARES, S. S.; DEVECHI, C. P. V. Política de formação docente no contexto do proeja: realidade e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 406–421, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12907. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12907>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. *In*: MOURA, D. H. (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. cap. 13, p. 385-407.

SOUZA, S. R. T. de. **Narrativas dos estudantes: sentidos sobre o currículo do Curso Técnico em Logística, na forma Integrada - Proeja do Instituto Federal do Amapá – IFAP**. Orientadora: Adriana Alves Fernandes Costa. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8190340. Acesso em: 30 abr. 2020.

SUAP, Sistema Unificado de Administração Pública. **Alunos**. 2022a. Disponível em: <https://suap.ifap.edu.br/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SUAP, Sistema Unificado de Administração Pública. **Cursos**. 2022b. Disponível em: <https://suap.ifap.edu.br/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SUAP, Sistema Unificado de Administração Pública. **Servidores**. 2022c. Disponível em: <https://suap.ifap.edu.br/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SUAP, Sistema Unificado de Administração Pública. **Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (Campus Santana)**. 2022c. Disponível em: <https://suap.ifap.edu.br/>. Acesso em: 16 dez. 2022.

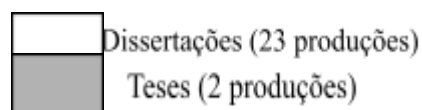
THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Coleção Teoria e História 6. 5.ed. São Paulo: editora polis, 1987.

VENTURA, J.; BOMFIM M. I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, ano 02, p. 211-227, abril-junho. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2017.

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES

No Catálogo de teses e dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi realizado o levantamento das produções sobre a formação continuada de professores no âmbito do Proeja, nas quais foram organizadas no Quadro 1.



Quadro 1 – Dados gerais das produções científicas disponibilizadas no Catálogo de teses e dissertações da Capes e na BDTD (2007 – 2021) voltadas para a formação continuada de professores no âmbito do Proeja.

Nº	Autor(a)	Título	Ano	Base de dados
01	Vilma Santana dos Santos	Curso de especialização em Proeja: ressignificando a formação continuada de professores da EJA	2018	Capes e BDTD
02	Nara Moreira	A construção da identidade profissional de professores no contexto do Proeja: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes.	2017	Capes
03	Mylenna Vieira Cacho	O curso de especialização em Proeja – CEFET/RN (2007) e suas relações na vida profissional e acadêmica dos concludentes.	2016	Capes
04	Jair Jose Maldaner	O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil – período 2003-2015 – implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores.	2016	Capes
05	Suzana Andréia Santos Coutinho	A formação continuada de professores que atuam no Proeja no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA).	2015	Capes e BDTD
06	Maria Aldina Gomes da Silva	Formação continuada de professores na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em 2013-2014.	2015	Capes e BDTD
07	Neyla Reis dos Santos Silva	Itinerâncias na formação continuada de professores do Proeja FIC: um espaço de proposições.	2015	Capes
08	Maria Cristiane Correia Maia	Currículo integrado e trabalho – a formação continuada do professor do (Proeja): uma pesquisa compreensiva e propositiva.	2015	Capes
09	Ariadiny Cândido Morais	Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja.	2015	Capes e BDTD
10	José Aparecida de	A constituição do sujeito professor da educação	2014	Capes

	Freitas	profissional e tecnológica em um curso do Proeja: cartografando processos de subjetivação.		
11	Sebastião Silva Soares	Compreensões sobre formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo.	2014	Capes e BDTD
12	Rony Pereira Leal	Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais.	2014	Capes e BDTD
13	Elinalva Alves de Oliveira	A formação continuada em EJA no Instituto Federal do Ceará Campus Fortaleza: percepções e reflexões de egressos.	2014	Capes
14	Neura Maria Weber Maron	Os cursos de especialização para formação docente do Proeja: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil	2013	Capes e BDTD
15	Josenilda de Souza Silva	Formação continuada de educadores na perspectiva da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.	2013	Capes e BDTD
16	Demerva Haidée Dias Moreira	Formação continuada para a EJA no Município de Criciúma: os pressupostos freireanos (2001-2004).	2013	Capes
17	Silvia Regina Montagner	Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do Proeja FIC.	2013	Capes e BDTD
18	Antoinette Francês Brito	Formação e condições de trabalho dos professores da educação de jovens e adultos – Proeja: um estudo de caso realizado no IFPA, Campus de Belém.	2012	Capes
19	Luciana Borges de Andrade	O processo de formação continuada de profissionais da rede pública do ensino: um estudo de caso da especialização Proeja do IFTM – Campus Uberaba	2012	Capes e BDTD
20	Maria Rosilene Maués Gomes	Formação continuada, desenvolvimento profissional e qualidade do ensino dos professores do Proeja na Escola Tecnológica de Abaetetuba.	2012	Capes
21	Cristiane Jorge de Lima Bonfim	Os desafios da formação continuada de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos.	2011	Capes e BDTD
22	Maria Lusinete da Silva	Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no Proeja-IFPA.	2011	Capes e BDTD
23	Ana Paula Mendes Silva	O curso de especialização do Proeja no município de Sousa – PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA.	2011	Capes e BDTD
24	Carla Andreza	Formação continuada de professores para o	2011	Capes e BDTD

	Amaral Lopes Lira	Proeja: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.		
25	Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves	Educação profissional de pessoas jovens e adultas: novo campo da profissionalidade docente.	2009	Capes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes da BDTD (2021).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada **AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DO IFAP – CAMPUS MACAPÁ SOBRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROEJA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Quelem Suelem Pinheiro da Silva. A pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções dos docentes do Proeja do Ifap – Campus Macapá sobre a política de formação continuada para a atuação no programa, porém, por meio do questionário *on-line* coletaremos informações sobre os perfis dos docentes.

Sua participação é voluntária e se dará, nessa etapa, em ambiente virtual por meio do preenchimento do questionário *on-line* (*google forms*). Informo que não é obrigatório responder todas as perguntas. Posterior a esta etapa, dentre os participantes do questionário *on-line*, 7 (sete) serão convidados para as entrevistas semiestruturadas, sendo, 1 um (coordenador) do Proeja e 6 (seis) docentes.

As informações coletadas por meio do questionário *on-line* (*google forms*) serão armazenadas inicialmente no drive e depois realizado o *download* dos dados para um dispositivo local e apagado do drive. No tratamento dos dados, utilizaremos análise de conteúdo e apresentaremos em gráficos e tabelas. Os dados coletados serão guardados em local apropriado e apagados após 5 (cinco) anos do término da pesquisa.

Os riscos e incômodos possíveis são: cansaço ou aborrecimento; constrangimento; desconforto; e risco de quebra de sigilo. Para minimizar a questão da possível sensação de cansaço ou aborrecimento, vamos usar a cor e o *layout* do questionário *on-line* da forma mais agradável possível, bem como, priorizar questões fechadas, diretas e não obrigatórias. Já em relação ao constrangimento, desconforto e quebra de sigilo, vamos priorizar o anonimato, realizando questões que não possa identificar o respondente. Porém, informamos sobre as limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco da violação dos dados, por se tratar da coleta por meio eletrônico.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: apresentar elementos sobre o perfil formativo de docentes do Proeja; Apresentar informações das percepções dos docentes sobre a formação continuada para o Proeja, como forma de contribuição de tal temática nas pesquisas do estado do Amapá. Além disso, a pesquisa tem como benefícios aos participantes, que as percepções deles sobre a política de formação continuada para o Proeja podem contribuir para evidenciar as potencialidades e fragilidades da formação de professores e contribuir para mais ofertas e incentivos institucionais à formação continuada de docentes para essa modalidade.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Porém, todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, será enviado uma cópia para seu e-mail.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do contato: (96) 99184-6521. O senhor (a) também poderá entrar em contato com, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador – Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009-2805.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

() Li e aceito participar da pesquisa

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**I - EIXO TEMÁTICO: INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

1 Qual a sua faixa etária de idade

- 25 a 30 anos
- 31 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos
- 56 a 60 anos
- 61 anos ou mais

2 Qual a sua naturalidade?

3 Há quanto tempo atua como professor(a)?

- menos de 5 anos
- 5 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- 31 anos ou mais

4 Há quanto tempo é docente na educação profissional e tecnológica?

- menos de 5 anos
- 5 a 10 anos
- 11 a 14 anos
- 15 anos ou mais

5 Há quanto tempo atua como professor(a) do Ifap?

- menos de 5 anos
- 5 a 10 anos
- 11 a 14 anos

6 Há quanto tempo atua como professor(a) do Ifap- Campus Macapá?

- menos de 5 anos
- 5 a 10 anos
- 11 a 14 anos

7 Qual seu vínculo com o Ifap - Campus Macapá?

- Efetivo
- Substituto
- Cooperação técnica

8 Qual seu regime de trabalho?

- 20h
- 40h
- Dedicção exclusiva (DE)

9 Modalidade/nível de ensino que você atua (marque quantas alternativas forem necessárias)

- Ensino Médio Integrado
- Subsequente EaD
- Subsequente Presencial
- Proeja
- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado

10 Há quanto tempo atuou/atua no Proeja?

- menos de 5 anos
- 5 a 10 anos
- 11 a 14 anos
- Ainda não atuei no Proeja

11 A(s) disciplina(s) ministrada(s) no Proeja é (são) de qual núcleo?

- Base comum
- Formação profissional
- Ainda não atuei no Proeja

12 Por que atua no Proeja?

- Opção pessoal
- Para completar a carga horária
- Selecionado pela instituição para esta finalidade
- Ainda não atuei no Proeja
- Outro _____

13 Você tinha experiência em EJA antes de atuar no Proeja?

- Sim
- Não
- Ainda não atuei no Proeja, mas já atuei na EJA
- Ainda não atuei no Proeja e nem na EJA

14 Como você considera a sua formação para atuar no Proeja?

- Inadequada
- Pouca adequada
- Adequada
- Muita adequada

Sem avaliação

15 Quais as suas dificuldades na prática pedagógica no Proeja? (marque quantas alternativas forem necessárias)

- Falta de interesse dos alunos
 Evasão dos alunos
 Falta de material didático
 Falta de uma formação para trabalhar com o Proeja
 Ainda não atuei no Proeja
 Outro _____

II - EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

16 Qual é a sua formação inicial?

- Licenciado
 Bacharelado
 Tecnólogo

17 Qual o curso realizado na formação inicial?

18 Na sua formação inicial cursou disciplina sobre a EJA?

- Sim
 Não

19 Qual o seu nível de formação acadêmica?

- Graduado(a)
 Especialista
 Mestre (a)
 Doutor(a)

20 Já realizou formação continuada sobre o Proeja?

- Sim
 Não

20.1 Caso tenha respondido **SIM na pergunta 20**. Há quanto tempo você realizou a última formação continuada sobre o Proeja?

- Menos de 2 anos atrás
 3 a 5 anos atrás
 6 a 10 anos atrás
 Mais de 11 anos atrás

20.2 Caso tenha respondido **SIM na pergunta 20**. A formação continuada sobre o Proeja foi ofertada por qual instituição?

- Ifap
- Outro _____

20.3 Caso tenha respondido **SIM na pergunta 20**. Qual sua percepção sobre a formação continuada para sua atuação no Proeja?

- Insuficiente
- Parcialmente suficiente
- Suficiente
- Sem avaliação

22.4 Caso tenha respondido **NÃO na pergunta 20**, marque o motivo

- Já tive oportunidade, mas não tenho interesse
- Não tenho tempo de realizar a formação por questões pessoais
- Não tenho tempo de realizar a formação, em virtude da elevada carga horária de trabalho
- Nunca foi ofertado no Ifap no período que entrei na instituição
- Outro _____

21 Já realizou formação continuada não específica sobre o Proeja, mas que teve algum componente curricular ou discussões sobre essa modalidade?

- Sim
- Não

21.1) Caso tenha respondido **SIM na pergunta 21**. A formação continuada foi ofertada por qual instituição?

- Ifap
- Outro _____

22 Como você avalia as ações do Ifap no que se refere à formação continuada dos professores para atuar no Proeja?

- Insu|cientes
- Parcialmente su|cientes
- Su|cientes
- Sem avaliação

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DO PROEJA

Local da entrevista:

Data: _____ Início: _____ Término: _____ h.

Nº da entrevista: _____

QUESTÕES INICIAIS

1. Como você avalia a proposta de educação do PROEJA?
2. Fale um pouco sobre a sua experiência como docente no Proeja.

Questões complementares: Você acredita que há saberes específicos para lecionar no Proeja? Você considera que seus saberes são suficientes para atuar no Proeja? Exemplifique. Fale sobre suas motivações para ministrar aulas no Proeja.

3. Fale sobre as dificuldades e os desafios que você enfrenta ao atuar no Proeja.

QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

4. Fale sobre como você entende o papel da formação continuada para a atuação dos professores.
5. Fale sobre a formação docente para atuar no Proeja.
6. Você recebe ou recebeu alguma formação antes de trabalhar no Proeja? Comente sobre isso.

Questão complementar: Se sim, tem participado, nos últimos anos, de formação continuada sobre o Proeja? Comente.

7. Em sua opinião, quem é responsável pela formação continuada dos professores que atuam no Proeja? Comente.
8. Como você avalia as ações realizadas no Ifap no que se refere à formação continuada dos professores para atuar no Proeja?

Questão complementar: Na sua percepção, o que é ofertado como formação continuada é o suficiente para atuar no Proeja?

Observação: As questões complementares só serão realizadas caso a resposta do entrevistado não contemple suficientemente o que se pretende captar da questão realizada.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADOR DO PROEJA

Local da entrevista:

Data: _____ Início: _____ Término: _____ h.

Nº da entrevista: _____

1. Há quanto tempo você é professor no Ifap?
2. Há quanto tempo você é Coordenador do Proeja do Ifap-Campus Macapá?
3. Fale sobre suas motivações para coordenar o Proeja no Ifap
4. Como você avalia a proposta de educação do Proeja?

Questão complementar: Você acredita que há saberes específicos para lecionar no Proeja? Exemplifique.

5. Fale sobre a escolha dos professores para atuar no Proeja do Ifap.

Questões complementares: a) Há critérios definidos para essa escolha? b) Fale sobre o perfil ideal de professor para o Proeja.

6. Você considera importante que o professor do Proeja tenha uma formação continuada específica, voltada para prepará-lo para atuar no Programa? Fale sobre isso

Questões complementares: Houve preparação prévia, por meio da formação continuada de professores para atuarem no Proeja? Comente. Em sua opinião, de quem é a responsabilidade pela formação continuada dos professores que atuam no Proeja?

7. Existe, no Ifap, uma política institucional de formação (programas, projetos, planos de formação existem de formação continuada para professores)? Fale sobre isso.

8. Fale sobre os desafios e dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada aos professores do Ifap sobre o Proeja.

9. Como você avalia as ações realizadas no Ifap no que se refere à formação continuada dos professores para atuar no Proeja?

Questão complementar: Na sua percepção, o que é ofertado como formação continuada é o suficiente para atuar no Proeja?

Observação: As questões complementares só serão realizadas caso a resposta do entrevistado não contemple suficientemente o que se pretende captar da questão realizada.