

ARTIGOS

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (RFEPCT): ALGUMAS QUESTÕES IMPORTANTES

*Lídia Fabiana Vasconcelos Cavalcante de ARAÚJO*

*Universidade Tiradentes – UNIT*

*Maceió, AL - Brasil*

*lidia.vasconcelos@ifal.edu.br*

<https://orcid.org/0009-0002-6599-3122> 

*Pedro SIMONARD*

*Universidade Tiradentes – UNIT*

*Maceió, AL – Brasil*

*pedrosimonard@gmail.com*

<https://orcid.org/0000-0002-6262-2716> 

**RESUMO:** Este artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos associada à Educação Profissional e Tecnológica como política necessária àqueles que abandonaram os estudos como forma de integração ao mundo do trabalho. Para isso, aborda dados sobre abandono escolar e o papel desempenhado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) na formação desses “desvalidos da sorte”. Em seguida, é abordada a necessidade de proporcionar e uma formação continuada específica para professores e funcionários que trabalham com este público. Conclui que, apesar das muitas políticas e ações públicas voltadas para a EJA-EPT, ainda se faz necessário romper com a ideia da EJA enquanto ensino compensatório e incentivar os professores que trabalham com esta modalidade de ensino a se dedicarem à formação continuada de maneira a compreenderem o papel fundamental que desempenham enquanto professores de EJA-EPT, além de vencerem preconceito no que concerne à estas modalidades de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA-EPT. Institutos Federais. Abandono escolar.

## YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (RFEPCT): SOME IMPORTANT ISSUES

**ABSTRACT:** This article analyzes Youth and Adult Education associated with Professional and Technological Education as a necessary policy to enter the labor market, according to a perspective that values the workforce, those who abandoned their studies. For this, it addresses data on school dropouts and the role played by the Federal Network of Professional and Technological Education (RFEPCT) in the formation of these “lucky underprivileged”. Next, the need to provide specific ongoing training for teachers and staff working with this public is discussed. It concludes that, despite the many public policies and actions aimed at EJA-EPT, it is still necessary to break with the idea of EJA as compensatory teaching and encourage teachers who work with this teaching modality to dedicate themselves to continuing education in order to understand the fundamental role they play as teachers of EJA-EPT, in addition to overcoming prejudice with regard to these teaching modalities.

**KEYWORDS:** EJA-EPT. Federal Institutes. School dropout.

## LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA (RFEPCT): ALGUNAS INQUIETUDES

**RESUMEN:** Este artículo analiza la Educación de Jóvenes y Adultos asociada a la Educación Profesional y Tecnológica como política necesaria para los que abandonaron los estudios como forma de integrarse al mundo laboral. Para eso, aborda datos sobre la deserción escolar y el papel que juega la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica (RFEPCT) en la formación de estos jóvenes y adultos “afortunados indigentes”. A continuación, se aborda la necesidad de proporcionar formación continua específica al profesorado y al personal que trabaja con este público. Se concluye que, a pesar de las múltiples políticas públicas y acciones dirigidas a la EJA-EPT, aún es necesario romper con la idea de la EJA como educación compensatoria e incentivar a los docentes que trabajan con este tipo de enseñanza a dedicarse a la formación continua en con el fin de comprender el papel fundamental que desempeñan como docentes de la EJA-EPT, además de superar prejuicios respecto a estas modalidades de enseñanza.

**PALABRAS-CLAVE:** EJA-EPT. Institutos Federales. Abandono de escuela.

## INTRODUÇÃO

A concepção da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) para integrar o sistema federal de ensino profissional no país aponta para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, enquanto política pública, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, quando cria os Institutos Federais (IFs) como instituições de educação “pluricurriculares e multicampi” que oferecem educação básica, superior e profissionalizante que conjugam conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas, ofertando “educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, p. 1).

O percurso histórico da educação profissional brasileira, a adaptação e a resistência como características do processo histórico-social em consonância com o projeto de oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Com a institucionalização dos IFs, é a educação profissional que se integra ao ensino médio com o objetivo de consolidar e fortalecer os “arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008, p. 5).

Os IFs assumem uma forma imanentemente econômica onde se instalam, modificando a configuração local e regional, possibilitando, além da formação técnica profissional, “[...] a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008, p. 5), ao promover pesquisas aplicadas e transferir tecnologias sociais voltadas à preservação do meio ambiente.

Os IFs objetivam “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, p. 5). Nesta nova configuração, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teria como objetivos estimular processos que contribuam para a geração de trabalho e renda e, como consequência, propiciar a “emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008, p. 6), necessitando, assim, de políticas públicas para formação de professores.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA: DIMENSÕES QUE DIALOGAM

Por estar ligada à educação popular, historicamente, a modalidade EJA sempre ocupou um lugar à margem do processo educacional no Brasil, sendo, inclusive, excludente com o seu público, a classe trabalhadora. A EJA se torna necessária porque a burguesia neocolonial brasileira gera uma educação pública excludente devido, sobretudo, ao subfinanciamento das escolas de ensino fundamental e médio. Como consequência, o Brasil possui uma alta taxa de abandono escolar no ensino médio, alcançando altos índices. Se compararmos a situação brasileira com a de Cuba, por exemplo, não existe abandono escolar em Cuba e, segundo Rodríguez (2011), até 2010,

95% dos alunos que ingressam no nível básico acabam seus estudos, e os 5% que não o conseguem por alguma dificuldade terminam cursando uma das mais de 400 escolas nas que se preparam para sua integração social os 41 mil alunos com diversas deficiências (p. 52).

Por sua vez, dados da PNAD Contínua 2019 (realizada antes da pandemia da Covid-19) mostram que 51,2% ou 69,5 milhões de jovens e adultos no Brasil não concluíram o ensino médio, apesar do percentual de adultos com mais de 25 anos que possuem ensino médio completo ter aumentado de “45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019” (IHU, 2020).

Embora a escolarização de crianças dos 6 aos 14 anos alcance o percentual de 99,7%, estando muito próxima da universalização, o atraso escolar e o abandono se acentuam a partir dos 11 anos de idade. De acordo com a PNAD Contínua 2019, “para o grupo de 11 a 14 anos de idade, a taxa ajustada de frequência escolar líquida no Brasil foi 87,5%” (IHU, 2020). A taxa de adolescentes entre 15 e 17 que não estão na etapa escolar adequada é superior a 70%; quase 75% dos jovens dos 18 aos 24 anos ou estão atrasados ou abandonaram de vez os estudos (IHU, 2020). Ainda segundo a mesma pesquisa, atraso e abandono se acentuam na passagem para o ensino médio.

A adolescência é a fase da vida onde os problemas se acentuam e

o marco do abandono precoce à escola se dá aos 15 anos: nessa idade, quando em geral se entra no Ensino Médio, o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% para pessoas com 19 anos ou mais (IHU, 2020).

Os principais motivos para o abandono do ensino médio são a necessidade de trabalhar e a falta de interesse nos estudos. Nesta faixa etária a necessidade de complementação da renda familiar faz com que o jovem opte por entrar no mercado de trabalho ocupando postos desqualificados e mal assalariados ao invés de cursar um ensino médio técnico que possa lhe proporcionar a possibilidade de acessar um emprego melhor remunerado.

No que concerne aos docentes, por não conhecerem os pontos e as especificidades da EJA, enfrentavam e enfrentam desafios na (e para a) prática pedagógica que se entrecruzam na base do sistema educacional, na sua formação e no chão da escola, lembra Barros (2019). Além disso, não se observam nos textos legais e atuais referências para políticas de formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. Este fato leva a uma enorme contradição porque a EJA e a Educação Profissional, “[...] dialogam ainda de forma incipiente” (FREITAS, 2008, p. 5).

Urge perceber a EJA como direito social e não concebida como compensação ao longo do seu movimento de projetos e programas para alfabetização em massa, como assevera Barros (2019). A EJA precisa ser concebida como um direito social fundamental porque ela visa corrigir o não atendimento ao disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que afirma que a é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Em seu art. 208, a Constituição afirma que

o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 1988).

Outrossim, a Emenda Constitucional 14 de 12 de setembro de 1996 estipula “prazo de dez anos para a universalização do Ensino e a erradicação do analfabetismo” BRASIL, 1996). Como o está previsto nos arts. 205 e 208 e na Emenda Constitucional 14/1996 não foi posto em prática a EJA foi regulamentada e implementada como forma de assegurar aos jovens e adultos o exercício pleno de um direito previsto na Constituição do Brasil.

É no contexto adverso de lutas e contradições do II Congresso Nacional de Educação de Adultos<sup>1</sup>, que surge Paulo Freire, que vai se dedicar ao princípio básico do desenvolvimento educativo que, segundo ele, deve acontecer a partir do contexto das necessidades essenciais dos jovens e adultos que serão alfabetizados, “com eles” e não “para eles” (MEDEIROS, 1999). Desse modo, os jovens e os adultos analfabetos passariam a ser vistos, percebidos, caracterizados com outro perfil no contexto educacional, cujo foco está na problematização da realidade, na “leitura de mundo”, como afirmava o educador, para dar autonomia ao sujeito trabalhador.

Compreende-se que a educação não é um ato passivo, mas revolucionário que deve perpassar pelas experiências de mundo dos sujeitos envolvidos, superando as limitações, mobilizando outros saberes para além dos que estão postos nos livros. O processo de formação deve transformar os sujeitos envolvidos na e pela sinergia da emancipação.

A primeira Lei de Diretrizes de Base do Ensino (LDB) nº 4.024/1961 determinava no seu art. 99 que fosse permitido aos maiores de 16 anos “a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial” (BRASIL, 1961, p. 16). Esta lei descentralizou o ensino brasileiro, concedendo autonomia aos estados e proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas, respeitando o cenário político-econômico e as particularidades das unidades brasileiras. Com o golpe militar, de 1964 a 1988, a Educação de Jovens e Adultos é desconsiderada pelo MEC, como lembra Barros (2019), e, todos os programas que tinham foco na transformação social foram interrompidos.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 determinou que a União deve investir trinta por cento do orçamento, nunca menos, para erradicação do analfabetismo, além do reforço da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996, ao determinar que o Plano Nacional de Educação deve ser elaborado em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos<sup>2</sup> que fez destaque à EJA, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, como lembra Di Pierro et al. (2010).

Dessa maneira, a Educação de Adultos passa a ser Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a LDB nº 9.394/1996, definindo-a como modalidade de ensino da educação básica, no art. 37: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996), contribuindo, assim, com a identidade dessa modalidade de ensino.

Contudo, é a partir da resolução do CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, materializando ações didático-pedagógicas significativas para a alfabetização de jovens adultos, considerando:

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, p. 1).

Destaca-se a referência do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, para além do acesso à escola, mas que jovens e adultos possam se constituir como sujeitos no mundo do trabalho e da cultura. Com isso, essa modalidade

1 O II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorreu em 1958, no Rio de Janeiro, com a participação dos intelectuais e políticos interessados nos problemas educacionais do país. Na pauta, as particularidades da educação de adultos de cada região, confirmando a necessidade de tratar esse segmento como uma educação de base, com foco na erradicação do analfabetismo.

2 Conhecida também como Declaração de Jomtien, esse documento trazia um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

de educação básica “[...] usufruía de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

Assim, ao reconfigurar a EJA nas políticas públicas educacionais, o Parecer CNE/CBE nº 11/2000 tem a intencionalidade de promover uma reparação histórica com àqueles fora da escola devido à distorção idade/série e às condições sociais adversas na sociedade moderna. Lembra o relator Cury, “[...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p.5). Estas e outras dívidas sociais, aquelas amalgamadas e não reparadas pela Educação representam uma realidade social que desvela o Brasil com índices precários de alfabetização e qualificação de jovens e adultos para o mundo do trabalho competitivo. O documento destaca, também, as funções essenciais da EJA que são as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, cujo elemento central está em “[...] dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, imigrantes, aposentados e encarcerados (BRASIL, 2000, p. 9).

É nessa perspectiva que se pretende dar igualdade para aqueles sujeitos afastados da escola, possibilitando inserções e reparações sociais, (re)estabelecendo sua trajetória de formação pessoal e profissional, a partir do processo de ensino-aprendizagem e da troca de experiências coletivas e necessárias ao mundo do trabalho, da vida pessoal e nas relações sociais e políticas.

Nesse contexto, e diante da institucionalização significativa da EJA como dever e política de Estado, assevera Barros (2019), que esta demanda “[...] abriu as possibilidades para se pensar em uma política pública de formação continuada, que possa atender de forma apropriada às especificidades e complexidades dos profissionais que atuam na educação de pessoas jovens e adultas” (2019, p.37), sobretudo os professores bacharéis ou tecnólogos que atuam na EJA-EPT da Rede Federal, desprovidos das competências pedagógicas mínimas para interrelacionar a formação técnica, a formação básica e a educação de jovens e adultos.

Cabe destacar, o governo Lula de 2004 a 2010 reforça a necessidade de desenvolver ações de alfabetização de jovens e adultos, sobretudo no incentivo à formação profissional pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade de Jovens e Adultos (o Proeja), “[...] apoiada em três eixos: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a geração de emprego e renda, atendendo os jovens e os adultos” (LEITE, 2013, p.268).

O Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, que cria o Proeja, orientava que os cursos deveriam observar as características dos jovens e adultos atendidos pelo programa, e as instituições federais de educação profissional deveriam ter implantado o Programa até o ano de 2007. Contudo, os espaços da Rede estavam elitizados, e como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), à época, havia um interesse maior: o de tornar-se instituições de ensino superior.

A compreensão da chegada dos “desvalidos de sorte” nos Institutos Federais, no século XXI, “que por direito receberam os sujeitos da EJA, que não tiveram acesso à continuidade dos estudos na busca da qualificação profissional” (GOMES, 2021, p.63), deve ir para além da oferta de cursos profissionalizantes ou mesmo da sua inserção na escola fora do tempo. Faz-se necessário compreender, pelo viés da inclusão, enquanto sujeitos trabalhadores e sociais, não como apêndice da oferta regular nas instituições, além de buscar caminhos coletivos para superar as dificuldades e as resistências dos gestores e, sobretudo dos professores.

Por sua vez, esse entrelaçamento de saberes deve se constituir em uma formação voltada para a

superação da dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta); [...] [e] deve ser orientada, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, [...] visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2006, p.67).

Ratificando esse processo de formação continuada dos professores que atuam na EJA-EPT, destaca-se no Documento Base do Proeja (2009), os docentes, para superar a dívida social acumulada com esses estudantes que estão “fora da idade apropriada”, devem dialogar com os pares e “[...] 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, 2009, p. 36).

Assim, para avaliar a política de formação continuada de professores bacharéis ou tecnólogos que atuam na EJA-EPT do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), a partir dos documentos oficiais, das ações propostas pela instituição e da análise dos dados dos questionários aplicados online, faz-se necessário um resgate histórico sobre a Política Pública de Formação de Professores da (e para a) EJA-EPT no Brasil, modalidade que usufrui de uma especificidade própria, tendo a Constituição Federal de 1988 como marco fundamental, quando se estabelece o acesso à educação para todos.

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A EJA-EPT**

Pensar a Formação de Professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) pelo contexto das políticas públicas, permite rupturas na construção de ações didático-pedagógicas que possibilitem ao professor, em específico ao bacharel ou tecnólogo, mobilizar saberes para além da aula técnico-operacional. A formação deve instigar o docente a planejar aulas/atividades que possam mediar às relações entre teoria e prática, para que os conhecimentos/saberes profissionais sejam construídos e constituídos de reflexão crítica e emancipadora.

Esta modalidade de ensino acolhe sujeitos trabalhadores que não tiveram oportunidade de estar na escola na idade própria, por diversos motivos, retornando ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola, como jovem, adulto ou idoso. Analisando a conjuntura da EJA no Brasil, Lemme (2004) afirma que, “mesmo entre as pessoas que têm certo trato com os problemas de educação e de ensino é comum verificar-se um completo desconhecimento da importância e da significação hoje emprestada ao problema da educação de adultos” (2004, p.65).

Desse modo, para pensar política pública para formação de professores para atuarem na EJA-EPT deve-se partir da concepção de que a escola “[...] garanta a aquisição de habilidades e atitudes que tornem o trabalhador apto para aprender sempre e de forma autônoma” (HADDAD, 2001, p.193), respeitando o movimento espaço-tempo de cada um dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a cultura e todos os aspectos da sociedade moderna.

Com isso, ratifica-se a proposta de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, ao provocar, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>3</sup>, em 1990, [...] um repensar das políticas públicas de educação [...] que articulassem sete aspectos: sobrevivência, desenvolvimento das próprias capacidades, vida e trabalho dignos, participação democrática, melhoramento da qualidade de vida, tomada de decisões e aprendizagem (HADDAD, 2001, p.196).

Dito isso, destaca-se, a partir de 1996, a constituição dos Fóruns Nacional e Estaduais de Educação de Jovens e Adultos<sup>4</sup>, com a pressão do contexto econômico mundial, cuja representação é organizada por instituições e entidades da sociedade civil, com pauta que expressam as lutas e anseios na busca por políticas públicas para a educação de jovens e adultos analfabeto, e, sobretudo, para a formação de professores para a EJA, e para a EJA-EPT,

[...] pela implementação de políticas de formação inicial e continuada de professores com financiamentos próprios, que considerem o professor como trabalhador, contrárias a qualquer forma de avaliação que não seja diagnóstica, apontando para sua inclusão em políticas de valorização profissional que inclua piso salarial profissional nacional, plano de carreira e a própria formação inicial e continuada como inerente à qualidade da prática pedagógica (FORUMEJA, 2003, p.2).

Outro fato que veio a contribuir com a formação de professores não licenciados que atuavam na educação profissional, mesmo de forma maquiada e precária, foi a publicação, em fevereiro de 1997, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da Resolução nº 2/97, que dispunha sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, possibilitando aos professores não licenciados uma formação didático-pedagógica articulada em três núcleos: contextual – com abordagem para compreensão do processo de ensino-aprendizagem; estrutural – com a organização dos conteúdos curriculares, avaliação e integração com outras disciplinas, além dos métodos adequados à aprendizagem; e, integrador – centrado nas questões do ensino a partir dos projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 1997, p. 1-2).

No Ifal, foi somente em 2017, que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) aprovou a Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (DELIBERAÇÃO Nº 63, 2017).

O professor que atua na modalidade EJA-EPT, principalmente aquele docente que leciona em algum Instituto Federal, deve observar as especificidades e o movimento dessa modalidade de ensino frente às questões da sociedade contemporânea globalizada, e, sobretudo, os avanços das políticas públicas para sua formação continuada, indicador relevante para se evitar a reincidência da evasão do aluno, pois a Educação de Jovens e Adultos não se esgota na alfabetização de jovens e adultos. Os professores juntos com a equipe pedagógica do Campus e da Reitoria dos IFs devem priorizar nas formações pedagógicas temas que sejam voltados para a sistematização didático-metodológica para o público EJA-EPT.

Logo,

[...] não se pode ignorar que na EJA, pelo pertencimento de classe de seus sujeitos, os conflitos sociais atravessam todas as significações e representações destes. Quando se amplia um pouco a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, ela se dá numa espécie de concessão e não na perspectiva de garantia de direitos (MARON, 2016, p.31).

Assim, o professor que atua na EJA-EPT deve reconhecer as especificidades desse segmento e o lugar dessa modalidade como direito social e como uma política pública, cujo processo é continuado de articulação entre Estado, sujeito, interesses e intervenção.

Faz-se relevante, definir como foco na política continuada de professores da (e para a) EJA-EPT, temas expressivos e pesquisas sobre: quem são estes jovens e adultos? como se constroem como jovens e adultos? qual a história da construção desses sujeitos? Dessa forma, acredita-se que é possível implementar um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração o contexto social, as especificidades e a diversidade cultural desses jovens e adultos que buscam na educação um caminho para a emancipação humana, em um mundo em transformação.

Outro componente que motivou a formação de docentes para a EJA-EPT foi o Decreto nº 5.840/2006, ao transformar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (Proeja), ampliando a abrangência do programa para o Ensino Fundamental.

Ainda em 2006, a Setec, ligada ao MEC, convida instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para apresentar propostas de cursos de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a chamada Especialização Proeja, com o objetivo de apoiar a promoção e a implementação de políticas sistemáticas de formação de docentes e gestores, de produção de conhecimento e de infraestrutura técnica para os campos educacionais envolvidos no Programa.

A Especialização Proeja pretendia se constituir em um processo permanente de formação de docentes e gestores com perfil para atuar nesse novo campo teórico-prático educacional, que é o da educação profissional integrada ao ensino médio. Entretanto, essa proposta de formação continuada de professores com cursos de pós-graduação lato sensu para atuarem nas duas modalidades (educação profissional e EJA) que se integram no Proeja, manteve as formas aligeirada, precarizada, provisória e emergencial de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, não sendo possível consolidar-se como política pública nem preencher as lacunas conjunturais de formação específica para a EJA-EPT (MARON, 2016).

Outro aspecto importante é que os professores que lecionam nos componentes curriculares do núcleo profissional são bacharéis ou tecnólogos e, com isso, estariam chancelados para atuarem nos cursos de educação profissional, sejam eles na formação integrada no ensino médio ou na formação integrada na modalidade EJA-EPT. Assim, esses profissionais que se tornam professores chegam na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal com lacunas de saberes específicos da docência para esta modalidade de educação.

Outra contribuição para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos foi a 1ª Oficina Nacional para a construção da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de, entre outros, promover a articulação entre as demandas sociais e ofertas de políticas públicas e EJA – a educação como ação articuladora das políticas sociais a partir da realidade local e do respeito à diversidade cultural, de gênero, etnia e de ecossistemas.

Outro marco, é o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (o PARFOR), cujo objetivo era o de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtivessem a formação inicial exigida pela LDB em vigor. Por meio da implantação de turmas exclusivas para docentes que desejavam atuar na educação básica, “[...] a formação continuada é definida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (MARON, 2016, p.89).

É com a publicação da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que se observa, mesmo de forma maquiada, um traço leve motivador para a formação continuada para os profissionais que atuam como professores na educação profissional. Esta Resolução ressalta a urgência de uma política pública focada no processo de formação continuada dos professores da (e para a) EJA-EPT que contemple, de forma sistematizada, o planejamento e o contexto da realidade dos jovens e adultos, dos professores, da escola e dos demais profissionais que atuam nessa modalidade.

Destaca-se, assim, a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, que prevê a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas nos Institutos Federais (IFs), de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. E isso exige que os docentes dos Campi da Rede Federal estejam em constante formação para atuarem com essa modalidade de ensino centrada nas adversidades do mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e nas múltiplas dimensões da formação de jovens e adultos, eixos que fazem da (e para a) EJA um movimento de ação-reflexão-ação, como afirmava Freire (2021).

Dessa maneira, faz-se necessário (re)pensar a formação permanente e continuada para os professores que atuam na EJA-EPT da Rede Federal, especificamente nos IFs. Sobretudo para aqueles que não tiveram a formação pedagógica inicial, os bacharéis e os tecnólogos, e que ingressaram nas unidades/campi que ofertam essa modalidade sem as condições de didática e informacionais sobre as circunstâncias que levaram jovens e adultos àquela formação profissional na modalidade EJA articulada ao ensino técnico integrado ao médio.

Percebe-se, então, nos IFs, que há desafios pedagógicos a serem enfrentados pelos professores, e, também, pela equipe técnica. A formação continuada para esse segmento docente se apresenta como um desafio para a agenda educacional brasileira.

Esses profissionais que passaram em concurso público para a docência na Rede Federal, ingressam nos campi como professores da educação básica, técnica e tecnológica (EBTT), e vão lecionar componentes curriculares da área técnica, muitas vezes de forma simultânea, nos cursos de formação inicial e continuada, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e suas modalidades, nos cursos superiores de tecnologia, de bacharelados ou de licenciaturas, além dos cursos de pós-graduação – é a essência da verticalização do ensino que, quase sempre, desestimula ou afasta o professor no exercício profissional da docência.

Cabe ressaltar, aqui, que essa formação não é somente uma preocupação dos docentes dos componentes da formação técnica. É também uma necessidade daqueles que atuam nos componentes curriculares do núcleo comum<sup>5</sup>, sejam efetivos aprovados em concurso público ou os contratados via processo simplificado de seleção – os chamados professores substitutos.

Outro aspecto, a atuação docente nos IFs é de forma verticalizada, o que permite ao profissional atuar em vários níveis de ensino com transposições didáticas contextualizadas: ora o professor está na turma de educação básica, ora na turma de graduação e ora na sala da pós-graduação. Movimento que possivelmente, também, pode estar contribuindo com a rejeição de docentes à docência nas turmas dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA-EPT. É quando se deparam com as especificidades dos trabalhadores estudantes da EJA-EPT, há um estranhamento por parte desses colegas.

Apoiado nesses argumentos, faz-se relevante a implementação de uma política de formação docente para a EJA-EPT com foco no contexto da prática pedagógica para àqueles que nunca trabalharam na docência, e, principalmente, para os que não apresentam formação pedagógica na sua formação inicial, sejam os professores efetivos, sejam os docentes substitutos. Mais ainda, a equipe pedagógica do IF deve mobilizar ações constantes para dialogar com esses sujeitos formadores sobre saberes e didática para: educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de estratégias e políticas públicas de ensino que sejam voltadas para formar jovens e adultos que abandonaram os estudos devido a problemas econômicos, falta de incentivo para o estudo ou outro motivo qualquer expõe os graves problemas educacionais no Brasil. O país acaba por desperdiçar por um tempo ou definitivamente parcela importante de sua mão de obra e para proporcionar formação para jovens e adultos que retornaram aos estudos acaba por ter que utilizar uma parcela do orçamento federal que poderia ser utilizada em outras áreas carentes, se existissem políticas públicas que combatessem a evasão e o abandono escolar. Nesta conjuntura, a EJA-EPT e a formação específica para professores e outros profissionais que trabalharão com este público tornam-se políticas e ações públicas que devem ser implementadas em caráter de urgência.

Trabalhar o processo ensino-aprendizagem para jovens e adultos, no contexto da EJA-EPT, apreende-se uma perspectiva de educação plena e integral, com os desafios de integrar a formação profissional às dimensões do ensino médio, sob a modalidade de ensino para jovens e adultos. Ou seja, aos profissionais envolvidos na ação da EJA-EPT, garante o Documento-base do Proeja: “[...] uma formação voltada para a sistematização de concepções políticas e pedagógicas que orientem a continuidade do processo de implantação do programa” (BRASIL, 2007, p.60).

Romper com o ensino compensatório é o desafio para essa modalidade da educação básica para jovens e adultos em defasagem de idade/série, a partir da perspectiva de educação como direito. Daí a necessidade de formação continuada para professores que já atuam e, no processo ensino-aprendizagem, para além de conteúdos, possam buscar a emancipação desses jovens e adultos trabalhadores, “[...] além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, (estes sujeitos) terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo” (idem, p.38).

5 Os componentes curriculares que compõem as matrizes curriculares nos IFs são divididos em núcleo comum, núcleo profissional e núcleo integrador.

Assim, olhar para a sua trajetória acadêmica e as peculiaridades características da EJA-EPT, devem levar o professor dessa modalidade, bacharel ou tecnólogo, a constante formação continuada para se constituir como docente da educação profissional integrada ao médio e provocar um avanço qualitativo na EJA-EPT.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Abdizia Maria Alves Barros. **A política de formação de professores da EJA**: repercussão na prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**: Dispõe sobre a modificação dos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 2, de fevereiro de 1997**: Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, 1997.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/CNE nº 11, de 11 de setembro de 2000**: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

BRASIL. **Documento base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**: Dispõe sobre a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: realidade ou utopia? Curitiba: Appris Editora, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara et al (cord.). Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania** (São Paulo), São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2010.

FORUM EJA. Carta de Cuibá, V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos - **V ENEJA**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de jovens e adultos – EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje**: quais as perspectivas? Maceió, 2008. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos em Maceió, Alagoas: a experiência de uma década (1993-2003). In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de Professores para a EJA**: dilemas atuais. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v.26, n. 92, pp.1087-1113.

GOMES, Maria de Fátima Amorim. **Permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos**: in(re)sistência pelo direito à educação. Tese. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, 2021.

HADDAD, Sergio (Coord.). **O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

IHU. Abandono escolar: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **78 Notícias**. 2020. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/601044-abandono-escolar-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 4 mar. 2023.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba: PR: CRV, 2013.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

MARON, Neura Maria Weber. **Formação docente do Proeja**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A formação de professores para a educação de adultos no Brasil**: da história à ação. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de lesIllesBelears, Palma de Mallorca, 1999.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**: salto para o futuro. Boletim nº 16. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2006, pp. 61-75.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. **Coleção formação pedagógica**, v. 3. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

RODRÍGUEZ, J. A. C. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/XcJnq95spXPpK8pn3bgdn5G/?format=pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2023.

