



O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Sônia de Fátima Rodrigues Santos**

*Eliane Dayse Pontes Furtado***

Resumo

O artigo apresenta estudos sobre as práticas pedagógicas e a trajetória de formação dos professores da educação profissional e tecnológica (EPT) no âmbito do Proeja. O texto apresenta um recorte do referencial teórico do trabalho de tese de doutorado em Educação que desenvolvemos na Universidade Federal do Ceará. Nosso objetivo é analisar o contexto histórico em que foi implantado o Proeja, seus objetivos e os desafios metodológicos, além de identificar as principais causas das dificuldades metodológicas apresentadas pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nos cursos do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Palavras-chave: Proeja; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas.

APRESENTAÇÃO

Considerando a forma como vêm sendo trabalhadas as metodologias de ensino na educação profissional e na educação de jovens e adultos, situamos a questão motivadora deste estudo com vistas a identificar as principais causas das dificuldades metodológicas apresentadas pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nos cursos do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Nosso interesse em investigar a temática partiu, para uma das autoras, da experiência como servidora no âmbito pedagógico de uma instituição de educação profissional, o IFPA, onde está sendo possível acompanhar nos últimos anos um acentuado processo de implantação, pelo Governo Federal, de mudanças na

legislação educacional, principalmente no que se refere à educação profissional e tecnológica (EPT). Essa preocupação foi inserida como objeto de estudo de doutorado, o que despertou o interesse na segunda autora, como orientadora da pesquisa da primeira, e ainda como coordenadora da pesquisa interinstitucional que envolve a Universidade Federal do Ceará, o Instituto Federal do Ceará e o Instituto Federal do Pará (UFC/IFCE/IFPA, respectivamente), constituída no âmbito do projeto Capes/Proejatec da Pós-Graduação em Educação da UFC.

Atualmente, estamos diante de um processo de reforma que traz em seu bojo novas solicitações e posicionamento dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. Entretanto, tem passado ao largo a dificuldade didática encontrada por grande parte de professores que atuam na educação profissional, por carecerem de formação pedagógica inicial, em decorrência de essa modalidade de ensino ser muito caracterizada pelo “fazer”. Isso acaba marcando a modalidade pela forte ação de professores “leigos” no que tange aos aspectos pedagógicos e à formação humanista.

Ações na perspectiva de mudança dessa realidade têm sido pensadas, mesmo que de forma ainda tímida, com algumas iniciativas no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica ou mesmo para essa modalidade de formação. Elas vêm assinadas com a alcunha de emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e de caráter conservador, colocando-se distante das necessidades atuais.

* *Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará; professora e pró-reitora de Ensino no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará – IFPA. E-mail: soniacefepa@yahoo.com.br*

** *Ph.D. em International Development pela Faculty of Economics and Social Sciences Victorian University of Manchester, Grã-Bretanha; mestre em Rural Social Development pela Faculty of Education, University of Reading, England; professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: ep.furtado@uol.com.br*

Recebido para publicação em: 14.09.2010.

Nesse sentido, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes em defesa da capacitação na perspectiva da formação humanista, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a educação profissional e tecnológica, situação agravada ultimamente pela implantação do Programa Nacional de Formação Tecnológica e Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja), mesmo que os cursos de especialização oferecidos como parte desse Programa tenham sido uma iniciativa louvável.

O PROEJA SOB A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

O Proeja é preconizado no Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005,¹ posteriormente revisto pelo Decreto nº 5.840/2006,² priorizando a formação integrada por intermédio da construção de um currículo que supere as clássicas separações: cultura geral *versus* cultura técnica; educação acadêmica *versus* educação profissionalizante; ciência *versus* cultura. Como um programa que prima pela formação do cidadão consciente e politicamente participativo, traz no bojo de sua proposta educacional a possibilidade de um novo fazer pedagógico, rompendo com práticas conservadoras que historicamente demarcaram o campo da educação no Brasil.

A integração proposta pelo Proeja, segundo o Documento Base (2006), se delinea em torno de um projeto pedagógico único, que, articulado com os princípios, concepções e diretrizes, permite a formação do cidadão de modo integrado.

A ideia de construção de um currículo integrado traz como possibilidade rever a atual estrutura e organização do ensino básico, da EJA e da EPT, principalmente no que diz respeito à inserção dos jovens no mundo do trabalho com uma nova postura diante da realidade social, uma vez que a formação integral dos sujeitos nessa diretriz não se resume à preparação para o mundo do trabalho. “Mas ganha novos contornos de uma formação que visa compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2006).³

Essa compreensão projeta um novo conceito de qualificação profissional que passa a incorporar uma dimensão técnica aliada a uma dimensão sociolaboral. Nessa perspectiva, pode-se pensar uma qualificação profissional que seja ao mesmo tempo técnica e

social. Sobre essa questão, destacamos que “a qualificação social e profissional permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2006).⁴

Isso significa dizer que a EPT assume uma dimensão social e vai muito além da simples preparação para o mundo do trabalho. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário o estabelecimento de práticas educativas inovadoras capazes de projetar um novo ideário inclusivo, tendo o trabalho como princípio educativo e o direito ao trabalho como um

elemento central da cidadania, favorecendo, dessa forma, “a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população” (BRASIL, 2006).⁵

Quando se analisa o Documento Base do Proeja, constata-se uma série de fundamentos políticos e filosóficos que balizam a proposta pedagógica desse Programa, principalmente no que diz respeito ao currículo integrado; o destaque à educação como direito de todos; e a educação como processo contínuo e permanente. Essa concepção nos parece apropriada principalmente por estarmos falando de um programa que tem a EJA como um dos sustentáculos da proposta, noção que recupera o seu verdadeiro sentido ao ser concebida como uma formação para o exercício da cidadania. É claro que construir uma política pública inclusiva para jovens e

adultos é um desafio permanente, no campo educacional, principalmente em função das especificidades daqueles que integram essa modalidade de ensino (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros). Dessa forma, acredita-se na possibilidade de “superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola” (BRASIL, 2006).⁶

Para que a proposta se concretize, é necessário dar voz a esses sujeitos, de modo a conhecê-los melhor, reconhecer suas histórias, seus saberes e suas condições objetivas de existência. Sobre essa questão, acredita-se que:

A educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem. (BRASIL, 2006)⁷



a EPT assume uma dimensão social e vai muito além da simples preparação para o mundo do trabalho. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário o estabelecimento de práticas educativas inovadoras capazes de projetar um novo ideário inclusivo.



Outra noção importante que fundamenta o Documento Base do Proeja é o papel dos professores como articuladores e mediadores do conhecimento. Os professores passam a ser uma peça-chave do Programa, pois sua atuação deve estimular a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem é fruto de um trabalho permanente de superação das lacunas e fragilidades dos sujeitos. Como forma de sintetizar os fundamentos políticos e filosóficos do Proeja, expresso no Documento Base, eis os pontos básicos que norteiam o referido Programa:

1. integração curricular com vistas à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída por intermédio de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
2. ressignificação do papel da escola, que passa a ser vista como o *locus* de formação de sujeitos críticos, reflexivos e criativos;
3. valorização dos saberes construídos coletivamente nos processos educativos;
4. o trabalho como princípio educativo e como possibilidade de emancipação humana;
5. a escola articulada com a realidade social e cultural de seus sujeitos;
6. a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem.

Para a consolidação da proposta, é preciso repensar a organização didática para o curso. Ela deve ser concebida como uma construção contínua, processual e coletiva que envolva todos os sujeitos que participam do programa. A construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização diante da realidade do educando, parece ser o maior desafio a ser enfrentado no Proeja.

A possibilidade de revisão curricular tem como amparo legal a Resolução CNE/CEB nº 1/2000,⁸ que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA em seu artigo 5º, parágrafo único, destacando a identidade própria da EJA, os perfis dos estudantes e a proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo

formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.⁹

A organização curricular assume novos contornos quando centra a preocupação na formação integral do educando, ao considerar experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. Desse modo, o Proeja concebe currículo como um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, habilidades, valores, símbolos, significados e culturas, apresentando uma clara posição oposta àquela perspectiva estreita de preparação para o mercado de trabalho e recomendando que sua formatação compreenda: a) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2002);¹⁰ b) a perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a

segmentação e desarticulação dos conteúdos; c) a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; d) a experiência do aluno na construção do conhecimento, trabalhando os conteúdos, estabelecendo conexões com a realidade de educando e estimulando a trazê-la para a reflexão na sala de aula, tornando-o mais participativo; e) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos professores.

Para Ramos (2002),¹¹ a concepção de integração curricular “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”. Conforme o Documento Base do Proeja (2006), ela pode assumir formas de organização bastante diversificadas, rompendo com “a dualidade estrutural, cultura geral *versus* cultura técnica”.¹² Sobre isso, Machado (2005)¹³ apresenta diferentes abordagens metodológicas que o currículo integrado pode contemplar em sua estruturação: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos; concentricidade de temas gerais, ligados entre si; temas integradores, transversais e permanentes; abordagem por meio de esquemas conceituais; e abordagem centrada em resoluções de problemas.

Convém ressaltar que, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, o fundamental é que ele assuma o diálogo como base de sua construção. Além do diálogo, é preciso pensar na produção de um diagnóstico da realidade e do levantamento de demandas locais e na existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto: professores, alunos, gestores, servidores e comunidade. Como afirmam Furtado e Lima (2010), “é necessário que se crie um ambiente escolar favorável às reflexões que a tarefa exige: um ambiente educacional no qual haja compromisso com a transformação dessa sociedade desigual em que vivemos...”¹⁴ e a crença em uma “escola vinculada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, 2006).¹⁵ Ou seja, uma nova cultura escolar e docente deve ser forjada no interior das escolas de forma a superar o caráter prescritivo das práticas pedagógicas.

Enfim, o Proeja funda-se em ações que demandam o envolvimento de diferentes esferas governamentais e no compromisso de construir uma escola de trabalhadores vinculada ao mundo do trabalho. Para isso, uma confluência de ações tem sido implementada paralelamente à implantação dos cursos: a formação continuada dos professores por meio de cursos de extensão e especialização nos institutos federais (IFs) e a articulação com os programas de pós-graduação para formação dos professores dos IFs, no patamar de mestrado e doutorado. Além disso, um grande desafio tem sido enfrentado: a constituição de grupos de pesquisa, resultado das parcerias entre os IFs e as universidades e que se configuram uma rede de pesquisa nacional que investiga a relação entre trabalho e educação, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos utilizados, os processos de avaliação, o uso de tecnologias da informática e da comunicação (TIC), a identidade dos professores, enfim, o currículo em ação nos cursos em andamento nos IFs, inclusive os cursos de especialização.

Para a plena compreensão da dinâmica vigente nos cursos do Proeja, um conjunto de contradições tem sido desvelado e aprofundado, e estas só serão compreendidas e superadas ao longo da prática pedagógica singular que a natureza do Programa exige. A confluência e integração da área de formação profissional à luz da relação entre trabalho e educação na modalidade de educação de jovens e adultos é um campo novo e instigante, pois requer de todos que nele estão envolvidos “reflexão na

ação” e “sobre a ação” (SCHÖN, 2000),¹⁶ ou como diria Paulo Freire, ação-reflexão-ação, vislumbrando a construção de um novo paradigma.

O percurso de formação do docente da EPT

A formação dos professores para atuação na EPT, ao ser objeto de reflexão, aponta para o reconhecimento da realidade concreta vivenciada por eles, e, para tanto, requer a experiência em situações educativas de cunho social, para que a compreensão da diversidade seja explicitada como ponto de partida para a ação educativa. A sistematização das experiências vivenciadas em programas e ações educativas promovidas pelo Governo ou de iniciativas de organizações da sociedade civil tem servido para balizar as propostas pedagógicas, e em meio a tais experimentações a formação do docente vem se construindo e servindo de referencial capaz de contribuir para a elevação do nível de ensino oferecido a esses sujeitos.

Trata-se, portanto, de um processo em construção, sendo relevante, nesse contexto, assegurar o quanto o saber docente da EPT encontra níveis de complexidade, pois abrange valores sociais, culturais, políticos e outros que interagem o suficiente para sistematizar a ação educativa nos espaços formais e informais em que se realiza.

Na tentativa de entender as concessões que vêm acontecendo na contratação dos professores para esse ensino, tentamos identificar se há especificidade na formação desse professor. Entendemos, em primeiro lugar, que professor da EPT é antes de tudo professor, e sabemos que para ser professor é preciso ter no horizonte uma formação mais avançada, e não exclusivamente

uma formação especializada. É preciso garantir o domínio do trabalho intelectual, a capacidade de criar conhecimentos novos relacionados à prática (SCHÖN, 2000).¹⁷

Após apontarmos essa demanda complexa e necessária para a formação dos professores da EPT, torna-se necessário visualizarmos o que demarcam nos últimos anos as diretrizes para a formação desse professor.

Segundo os estudos de Peterossi (1994),¹⁸ desde sua criação, as Escolas de Aprendizes e Artífices contavam com dois tipos de professores: os professores normalistas, que não se diferenciavam muito dos nossos professores que atuam com as disciplinas do núcleo básico, e os professores recrutados diretamente das fábricas e oficinas, que se comparavam, nos aspectos pedagógicos, aos nossos profissionais professores (engenheiros, administradores...). A estes faltavam, e faltam, a base teórica, os



*independente da forma de
organização e das estratégias
adotadas para a construção do
currículo integrado, o fundamental
é que ele assuma o diálogo como
base de sua construção.*

conhecimentos técnicos e a formação pedagógica que possibilitassem a reflexão e a permanente construção de conhecimentos. Enfim, que atuassem como professores investigadores na sua própria sala de aula.

O despreparo docente aliado ao fato de que tais escolas funcionavam guardando entre si autonomia, e, portanto, sem um mínimo de uniformidade de normas de programação e conduta metodológica, fez com que o método “imitativo” caracterizasse o ensino ministrado como um todo. (PETEROSI, 1994)¹⁹

A grande maioria dos professores do ensino da EPT traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional. Assim, as escolas de EPT funcionavam muito mais como uma oficina-escola do que propriamente como instituições de ensino. O quadro de professores era preenchido com pessoal recrutado junto às oficinas de empresas industriais.

A Lei Orgânica de 1942²⁰ consagra a necessidade de os professores do magistério profissional receberem informações específicas, ao mesmo tempo que delega ao próprio ensino industrial essa incumbência.

É instituída a prestação de concursos para o provimento, em caráter efetivo, da função nas escolas técnicas federais, ao mesmo tempo que se declara manifesta a preocupação desses professores: “buscar-se-á elevar o nível de conhecimento e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, de especificação, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagens ao estrangeiro”. (PETEROSI, 1994)²¹

De 1942 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961,²² apesar do preceito legal expresso na Lei Orgânica do Ensino Industrial, a formação dos docentes e as exigências para seu recrutamento e desempenho obedeciam a normas que não guardavam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, eram confusas, permitindo a cada Governo aplicar soluções particulares. É essa situação que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 vai encontrar e, por meio de seu artigo 59, que afirma que a “formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores das disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de Educação Técnica”,²³ tentará realinhar por meio de regulamentação oficial.

A aprovação do Parecer nº 12/1967²⁴ do Conselho Federal de Educação (CFE), em fevereiro de 1967, seis anos após a promulgação da LDB, inicia o processo de caracterização desse professor, acentuando a dicotomia professor do Ensino Médio e professor de Ensino Médio Técnico. Segundo Peterossi (1994),²⁵ para justificar a distinção, o parecer chama a atenção para os termos “Educação Técnica” e “Especial” utilizados no artigo 59 da LDB, que diz:

mais do que preparação ou formação em cursos regulares onde parte teórica costuma prevalecer, trata-se de dar aos professores das disciplinas específicas um curso especial de educação técnica, onde, ao lado do

conteúdo e de processos didáticos, deve incluir-se toda uma filosofia do desenvolvimento industrial, tão necessária no estágio por que passa atualmente o país.²⁶

Estava, assim, consagrada, no âmbito do CFE, a distinção em dois tipos bem definidos de professores: o do ensino secundário e o do ensino técnico.

Com a promulgação da Lei nº 5.540/1968,²⁷ uma mudança substancial vai ocorrer na estrutura desses cursos de formação de professores para EPT. De fato, em seu artigo 30, a lei estabelece que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais e técnicas, se fará em nível superior. Segundo Peterossi (1994): “A nova exigência legal vai encontrar tanto as universidades como os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente despreparados para promover a formação dos professores reclamados pelo ensino.”²⁸ Então surge o Decreto-Lei nº 464/1969,²⁹ que complementa a lei estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria mediante “exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE”.

A exigência de nível superior para a formação de professores da EPT levou, na época, o diretor do Ensino Comercial do MEC a propor a criação de licenciatura em cursos de curta duração, destinada a candidatos ao magistério técnico, a ser ministrada em instituições de ensino superior, sob a forma de convênios com centros de habilitação e treinamento de professores. Foi seguido pelos diretores do Ensino Agrícola e Industrial, que estenderam o pedido para que os profissionais de nível superior e de nível médio profissionalizante fossem autorizados a lecionar disciplinas técnicas.

A Diretoria de Ensino Industrial, em 1969, apresentou ao ministro da Educação sugestões que se apoiavam no Decreto-Lei nº 665,³⁰ de 2 de julho de 1969, e que incorporavam alternativas de curso de curta duração e complementação pedagógica. As sugestões são apresentadas sob a forma de um plano de formação de professores desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos.

Em 1971, foram reunidas no âmbito do MEC as Diretorias de Ensino



Industrial, Comercial e Agrícola, e em um único departamento, que passou a se chamar Departamento de Ensino Médio, sendo retomada a questão da unificação de uma política de formação do magistério. A questão ganha novos contornos, uma vez que estava a caminho a nova política que consagraria, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971,³¹ o sentido profissionalizante da escolarização de nível médio. Assim se expressa Peterossi (1994):

O plano apresentado pelo diretor de Ensino Médio é basicamente o que fora instituído pela Portaria 432 de 19 de julho de 1971. Estavam criados os cursos de Esquema I e II. A Portaria 432 representa um avanço considerável sobre as medidas que até então norteavam a formação do magistério técnico. Pela primeira vez os professores que atuam nesse ramos de ensino recebem um tratamento unificado, superando-se as diferenciações profissionais por setores econômicos e política interna de cada uma das antigas diretorias do ensino técnico; fala-se agora em formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias.³²

Segundo a autora, há pouco menos de um mês da vigência da Portaria nº 432,³³ entra em vigor a Lei nº 5.692/1971, instituindo a profissionalização compulsória de todo o ensino de 2º grau. A nova lei encontra uma política de formação de professores apenas esboçada, mas vai impor uma demanda desse profissional. Com a Lei nº 5.692/1971,³⁴ foi ratificada a necessidade de formação de nível superior para o magistério de 2º grau, e as discussões passam a girar em torno do enquadramento dos cursos de esquema recém-criados às normas que regulamentam o ensino superior.

A Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1977,³⁵ vai instituir o curso de licenciatura plena para a graduação desses docentes. A resolução destacava quatro setores em que a licenciatura poderia ocorrer: técnicas agropecuárias, técnicas industriais, técnicas comerciais e de serviços, técnicas de nutrição e dietética. A Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977³⁶, regulamenta a Resolução nº 3³⁷ e introduz o princípio de aproveitamento de estudos, que já era característica dos cursos nos moldes dos Esquemas I e II na licenciatura recém-criada. Dessa forma, embora formalmente os cursos de esquema tenham sido extintos, na prática o Esquema



I permanece, e com um acréscimo de carga horária, bem como o Curso de Esquema II.

As propostas de formação de professores para a EPT, mesmo no período de vigência da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau (1971 a 1982), foram de iniciativa dos órgãos diretamente ligados ao ensino técnico, como o Cenafor,³⁸ e do Conselho Nacional de Educação.

A realização da maioria dos cursos de formação de professores para as disciplinas específicas, mesmo quando oferecidas pela universidade, revestiu-se do caráter emergencial e não teve continuidade. Em parte por sua origem, em parte pela omissão da universidade, a formação desses professores foi gerenciada pelo Cenafor de 1971 até sua extinção, em 1986, ficando suas funções absorvidas pela Secretaria de Ensino de 2º Grau (Sesg) na época de sua extinção.

A LDB nº 9.394/1996³⁹ trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação entre teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

O Decreto nº 2.208/1997,⁴⁰ que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados principalmente pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia dar-se em serviço, e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas.

Nesse campo, segundo os estudos de Peterossi (1994), a Resolução CNE nº 2, de 7 de julho de 1997,⁴¹ vem dar a sustentação para a organização de programas especiais de formação pedagógica com a finalidade de suprir a falta, nas escolas, de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, cabendo à instituição proponente encarregar-se de verificar a compatibilidade entre a formação anterior do candidato e a(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) pretenda habilitar-se. A citada resolução estabelece que a estruturação curricular desses programas deverá ser organizada de forma a articular três núcleos fundamentais:

- a) um núcleo contextual, visando dotar os professores da compreensão de todas as relações que envolvem o processo de trabalho da escola, das questões mais técnicas da relação ensino-aprendizagem;
- b) um segundo, mas fundamental, denominado núcleo estrutural, deve proporcionar as condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho do professor através do conhecimento e aplicação das inúmeras possibilidades de abordagens curriculares;
- c) finalmente propõe um núcleo integrador, no qual, como o próprio nome sugere, o professor poderá adquirir as competências para a proposição e desenvolvimento de ações específicas e integradas visando à solução dos problemas.⁴²



a educação no discurso oficial é condição necessária para a obtenção de ganhos salariais, mas não se constitui no aspecto suficiente para tal, no que se refere à formação inicial sólida dos professores, no sentido de possibilitar capacitação que os levem a uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do contexto no qual se insere a EPT.

Determina, ainda, a Resolução CNE nº 2/1997⁴³ que a carga horária mínima a ser desenvolvida nesses programas seja de, pelo menos, 540 horas, com um mínimo de 300 horas de parte prática, ficando aberta a possibilidade para que a formação prática seja realizada em serviço, quando o professor-estudante já estiver envolvido em atividade de docência, desde que a sua prática esteja integrada ao plano curricular do programa e possa ser supervisionada pela instituição que o ministre.

Entretanto, salientamos que a educação no discurso oficial é condição necessária para a obtenção de ganhos salariais, mas não se constitui no aspecto suficiente para tal, no que se refere à formação inicial sólida dos professores, no sentido de possibilitar capacitação que os levem a uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do contexto no qual se insere a EPT. Se considerarmos o Proeja, em especial, vemos, pelo que foi exposto no item anterior, a importância que têm a formação e a capacitação dos professores da EPT para lidar com alunos que têm especificidades, a idade, a origem social e o fato de já terem vivenciado experiências de trabalho.

Atualmente, o discurso em relação à necessidade da promoção da formação pedagógica ao professor que atua na ETP foi intensificado, porque ela não pode se pautar pela especificidade de um curso e, sim, pela própria natureza da educação, que, desde a época de Freire, é vista como um ato político. Nessa perspectiva, a Lei nº 11.892, de 29 dezembro de 2008,⁴⁴ que cria os institutos federais, res-

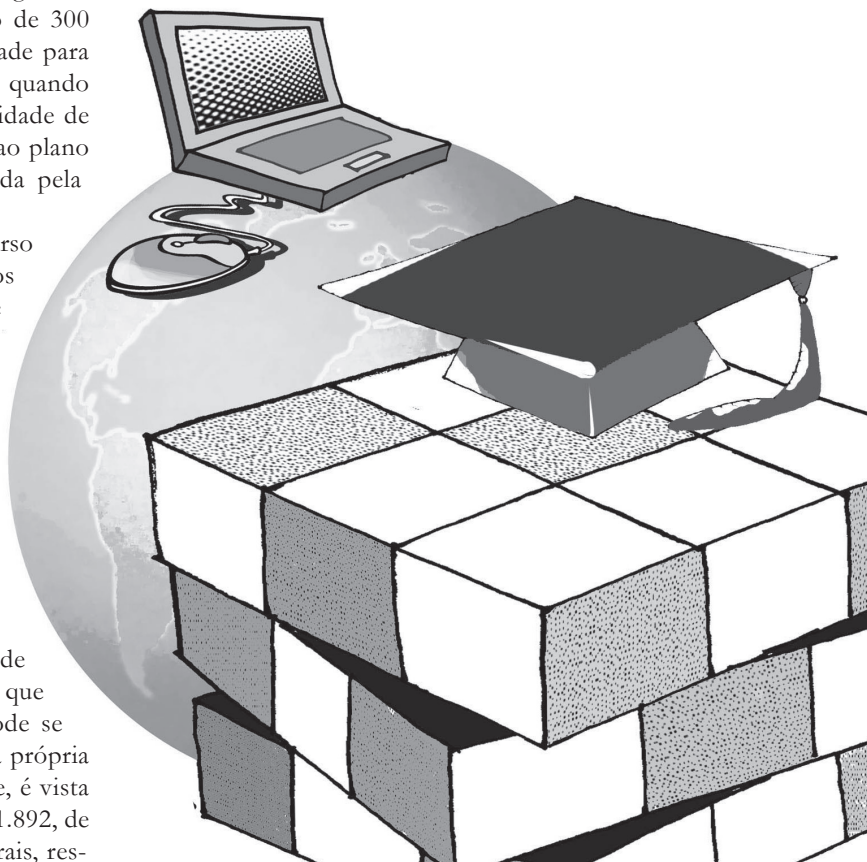
salta o compromisso destes com os cursos de formação de professores, atribuindo a motivação do ato e a importância da soma de esforços com o objetivo da diminuição da lacuna hoje existente em nosso país à oferta de licenciaturas. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é colocada ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas.

Ao dar evidência à soma de esforços, destacamos importantes iniciativas do Governo Lula nesse campo, como o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a extensão das políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a formação de professores com a implantação do Plano Nacional de Formação Docente (Parfor).

Segundo o secretário da Educação Profissional e Tecnológica do MEC, professor Eliezer Pacheco (2008),⁴⁵ a formação dos profissionais da EPT se dará em caráter inicial e continuado. Nesse sentido, ressalta a importância da oferta de licenciaturas para EPT e de cursos em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Ele enfatiza que, na perspectiva do Decreto nº 5.154/2004:⁴⁶

É preciso rever a formação de professores aproximando e articulando campos do conhecimento de formação profissional. Têm-se igualmente que implantar políticas de qualificação dos técnicos que atuam em nos-



sas unidades. O avanço evidenciado nos últimos anos na política de qualificação dos docentes é significativo. Dezenas de bolsas de mestrado e doutorado contemplaram professores e os mestrados e doutorados interinstitucionais (Minter e Dinter) já acontecem em proporção crescente. (PACHECO, 2008)⁴⁷

Informa que cerca de 30 polos de pós-graduação *lato sensu* em Proeja estão atendendo a um número significativo de professores de toda a rede pública de ensino. Parte importante dessa política concretiza-se com o estabelecimento de formas de cooperação cada vez mais estreitas com a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que permitirá a expansão da rede federal e a formação do seu quadro docente.

A formação pedagógica para os profissionais que atuam ou atuarão como professores do conteúdo específico da EPT exige, em primeiro lugar, o comprometimento com o fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo como aspecto que deve perpassar os diferentes fazeres da escola e que se pautem pela permanente reflexão sobre o sentido do por que fazemos educação neste país, algo que certamente contribuirá para modificar o perfil do profissional não só docente, mas também dos técnicos administrativos que atuam na EPT.

Pereira (2009)⁴⁸ levanta a questão de que não se deve colocar exclusivamente aos institutos federais a responsabilidade da formação dos professores da EPT, por entender que é extremamente importante que universidades e faculdades de educação somem esforços nesse sentido.

Para a concretização das ações de formação docente, o fortalecimento dessas ações e a consolidação das iniciativas específicas na área de formação docente, as instituições deverão implantar ou ampliar seus núcleos de pós-graduação em educação enfatizando a EPT como campo de estudos.

Em relação aos polos de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* em Proeja, o IFPA, como uma instituição federal, assumiu o compromisso, junto à Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (Setec), de atuar como polo no desenvolvimento do Curso de Especialização em Proeja no Estado do Pará, com o apoio técnico, na época, da Coordenação Técnica Pedagógica da instituição.

A oferta desse curso de pós-graduação fundamenta-se na necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na EPT integrada à educação básica na modalidade EJA, como profissional-pesquisador capaz de integrar trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das pessoas que atuam nessa esfera educativa, trabalhando os princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade,



que são exigências do mundo do trabalho e da própria sociedade. Enfim, o curso remete para uma educação comprometida com a formação de sujeitos com autonomia intelectual, ética, política e humana, que prepare o professor para atuar no contexto da educação que se propõe oferecer, claramente explicitada no caso do Proeja, discutida no item anterior.

O início da oferta de Especialização em Proeja pelo IFPA ocorreu em agosto de 2006, com a disponibilização de 100 vagas, distribuídas em três turmas, de acordo com o Plano de Trabalho e Projeto Pedagógico do curso. Desde o seu início, o curso

tem sido ofertado anualmente em três turmas com 40 alunos, totalizando 120 vagas anuais.

De acordo com os relatos e as observações feitas pelos alunos aos professores e à coordenação, o curso tem significado um desafio pessoal, pois boa parte deles estava afastada de programas de formação continuada sistematizada, e ainda por terem a formação inicial ligada a áreas técnicas. Nesse sentido, podem usufruir dos debates educacionais, das discussões políticas, pedagógicas, filosóficas e legais da educação profissional e da educação de jovens e adultos.

A oferta desse curso de pós-graduação fundamenta-se na necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na EPT integrada à educação básica na modalidade EJA, como profissional-pesquisador capaz de integrar trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral.



*a EPT, em nosso país,
em quase 100 anos (referência
a 1909 – criação das Escolas
de Aprendizizes Artífices),
encontra-se marcada pela forte
ação de professores “leigos”.*

A capacitação do professor para a EPT em todos os níveis, inclusive na educação básica, em que a proposta do Proeja está inserida, torna-se necessária diante da necessidade de preparar o professor para o exercício de sua ação pedagógica, já que não podemos falar em desenvolvimento de competências, em busca da politecnicidade e da identidade profissional, sem que se pense no preparo adequado do mediador que, neste caso, é o professor.

A atividade profissional do professor insere-se no processo educativo mais amplo, uma vez que é uma atividade ligada à formação humana, na perspectiva de preparação para a vida em sociedade. Nessa ótica, a educação deve ser entendida como uma prática social, ou seja, como uma atividade humana por excelência. É a partir da educação que se promovem os conhecimentos que serão a base para que todo indivíduo possa interagir socialmente. É pela educação que os indivíduos recriam sua existência e tornam-se capazes de transformar a realidade em que vivem.

Ao tratar dos saberes e práticas vinculados à formação dos professores da EPT, destacamos que é preciso, ao pensar a formação desses professores que atuam, hoje, nas modalidades de educação básica, levar em conta que maioria deles tem a sua formação predominantemente técnico-científica, por dentro da academia, que não se preocupa em considerar o contexto de vida dos alunos como fator importante na relação ensino-aprendizagem. Quase sempre chegam aos institutos com mestrado e doutorado apresentando sérias dificuldades para ministrar suas aulas para o nível médio, em especial no Proeja, devido a não terem tido em sua trajetória profissional qualquer preocupação com a formação pedagógica humanista.

Nesse contexto, a EPT, em nosso país, em quase 100 anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizizes Artífices), encontra-se marcada pela forte ação de professores “leigos”, no sentido de que sua formação não é suficiente para a tarefa que realizam, isto é, a preocupação única com o aspecto técnico se sobrepõe ao aspecto pedagógico.

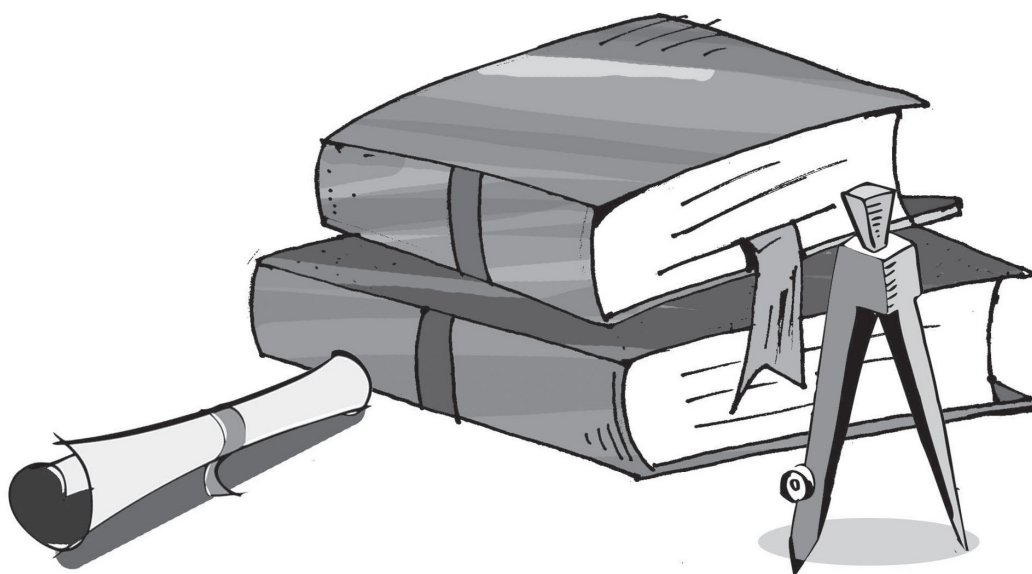
Visualizando a trajetória da formação dos professores para EPT, percebemos que não houve uma proposta realmente consistente em relação à formação humanista, crítica, desses professores. Ainda permanece o aspecto do profissional técnico em sala de aula, evidente desde o início desse ensino nas Escolas de Aprendizizes e Artífices, com os “mestres professores”, até nossos dias, com o “profissional técnico professor”. Embora nos últimos anos as discussões a esse respeito tenham se intensificado, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido da oferta, para esse professor,

de licenciaturas com formação pedagógica crítica reflexiva, possibilitando-lhe ter uma visão mais ampla do que tem a oferecer a seus alunos.

NOTAS

- ¹ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília, 2005. p. 25-26. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla03.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2010>.
- ² Id. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. **Documenta**, Brasília, n. 537, p. 224-226, jul. 2006. Publicado no DOU de 14 jul. 2006, p. 7, Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 8 ago. 2010.
- ³ BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base-Proeja**. Brasília, 2006. p. 43. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- ⁴ Id. *Ibid.*, p. 24.
- ⁵ Id. *Ibid.*, p. 20.
- ⁶ Id. *Ibid.*, p. 24.
- ⁷ Id. *Ibid.*, p. 24.
- ⁸ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- ⁹ Id. *Ibid.*
- ¹⁰ RAMOS, M. N. **A EPT pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Campinas: Educ. Soc., v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <www.epsviv.fiocruz.br/vol.2005/boletim_bibliografico/textoscompletos/EPT.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2009. p. 114.
- ¹¹ Id. *Ibid.*, p. 122.
- ¹² BRASIL. Ministério da Educação. Op. cit., 2006.
- ¹³ MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional**. 2005. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/17_Diferenciais-Inovadores-na-Formacao-de-Professores-para-EP>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- ¹⁴ FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA, trabalho e educação na formação profissional: possibilidades e limites. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 200, 2010.
- ¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Op. cit., 2006. p. 7.

- ¹⁶ SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ¹⁷ Id. Op. cit., 2000.
- ¹⁸ PETEROSS, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.
- ¹⁹ Id. Ibid., p. 70.
- ²⁰ BRASIL. Leis, decretos. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Coleção de Leis do Brasil**, de 31 dez. 1942. v.3, p. 20, c.1. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 2 jun. 2010.
- ²¹ PETEROSS, H. G. Op. cit., 1994. p. 72.
- ²² BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, republicada em 16 dez. 2003. v. 2. p. 2, c.3 Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 6 jun. 2010.
- ²³ Id. Ibid., p. 11.
- ²⁴ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer 12, de 1º de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a formação de professores do ensino médio. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 36-43, jan./fev. 1967.
- ²⁵ PETEROSS, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.
- ²⁶ Id. Ibid., p. 74.
- ²⁷ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 010369, 29 nov. 1968. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 8 jun. 2010.
- ²⁸ PETEROSS, H. G. Op. cit., 1994. p. 76.
- ²⁹ BRASIL. Leis, decretos. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 1.409, 11 fev. 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 8 jun. 2010.
- ³⁰ BRASIL. Leis, decretos. Decreto-Lei nº 665, de 2 de julho de 1969. Altera o artigo 8º da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que prove sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 5.593, 3 jul. 1969, Seção 1. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 8 ago. 2010.
- ³¹ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 6.377, 12 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>. Acesso em: 1 out. 2008.
- ³² PETEROSS, H. G. Op. cit., 1994. p. 81.
- ³³ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 432, de 19 de junho de 1971. Fixa normas para cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 128, p. 193-197, jul. 1971.
- ³⁴ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Op. cit.
- ³⁵ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1977. Dispõe que a graduação de professores para a parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau far-se-á em curso de licenciatura plena ministrado por estabelecimentos de ensino superior. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FAnexo%2F-2748184364143993471>>. Acesso em: 8 ago. 2010.
- ³⁶ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977. Dispõe que os cursos de licenciatura plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo do ensino de 2º grau, de que trata a Resolução nº 3/77-CFE, serão ministrados por estabelecimentos de ensino superior que mantenham curso reconhecido de licenciatura. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 201, p. 305-307, ago. 1977.
- ³⁷ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1977. Op. cit., p. 9.
- ³⁸ Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional, e surgiu em 1969 vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de contribuir para a preparação, o aperfeiçoamento e a



atualização dos recursos humanos que atuam na área de formação profissional.

³⁹ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, Seção I, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

⁴⁰ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7.760-7.761, 18 abr. 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁴¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE nº 2/97, de 7 de julho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e da EPT em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2010.

⁴² Id. Ibid., p. 1.

⁴³ Id. Ibid., p. 1.

⁴⁴ BRASIL. Leis, decretos. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, Seção 1, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

⁴⁵ PACHECO, E. **Setec/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010.

⁴⁶ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 26 jun. 2010.

⁴⁷ PACHECO, E. **Setec/MEC: bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010. p. 7.

⁴⁸ PEREIRA, A. C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010.

ABSTRACT

Sônia de Fátima Rodrigues Santos; Eliane Dayse Pontes Furtado.
The Vocational Education teacher: challenges in pedagogical practices.

This paper presents a study on the pedagogical practices and training trajectory of teachers working in vocational and technological education (VTE) within the scope of PROEJA. It is an element of the theoretical backdrop that anchors our doctorate dissertation, carried out in the Universidade Federal do Ceará. We intend to analyze the historical context in which PROEJA was established, its' goals and methodological challenges, and also identify the main reasons for the methodological challenges encountered by teachers in the course of their pedagogical practices in PROEJA, in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Keywords: *Proeja; Teacher education; Pedagogical practices.*

RESUMEN

Sônia de Fátima Rodrigues Santos; Eliane Dayse Pontes Furtado.
El profesor de la educación profesional: desafíos en las prácticas pedagógicas

El artículo presenta estudios sobre las prácticas pedagógicas y la trayectoria de formación de los profesores de la educación profesional y tecnológica (EPT) en el ámbito del Proeja. El texto presenta una parte del marco teórico del trabajo de tesis de doctorado en Educación que desarrollamos en la Universidad Federal de Ceará. Nuestro objetivo es analizar el contexto histórico en el que fue implantado el Proeja, sus objetivos y los desafíos metodológicos, además de identificar las principales causas de las dificultades metodológicas presentadas por los profesores en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en los cursos del Proeja del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Pará (IFPA).

Palabras-clave: *Proeja; Formación de Profesores; Prácticas Pedagógicas.*