



5499 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT04 - Didática

O FAZER-SE DOCENTE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
Adriana de Almeida - UERJ - FFP - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPQ

## Introdução

Este artigo analisa os contextos e as práticas pedagógicas realizadas para a formação de professores da educação profissional no Paraná, em particular, das ações específicas destinadas aos professores do Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. A pesquisa foi realizada durante a realização de oficinas de formação de professores e coordenadores dos cursos técnicos e, também, com base no material didático-pedagógico que foi desenvolvido para a realização das chamadas semanas pedagógicas de planejamento que ocorrem ao início de cada semestre letivo. A natureza da pesquisa tem como premissa os princípios da fundamentação teórico-metodológica do materialismo histórico dialético e parte das categorias de análise que foram formuladas a partir da coleta de dados e observação participante da pesquisadora nos encontros de formação continuada.

Nesse sentido, a partir do método histórico dialético, o estudo de um determinado fenômeno, em particular, o Proeja, não pode estar desconexo de suas bases materiais e empíricas, que representam a manifestação da realidade em suas definições exteriores (MARTINS, 2006). Aprisionando-se ao imediatamente presente, desarticulado dos fundamentos histórico-ontológicos que sustentam tal prática, corre-se o risco de conduzir uma investigação apressada e com percepções imediatas e espontâneas da vida cotidiana ao desconsiderar a correlação de forças que envolvem esse processo. Corroboramos com Leher (2010, p.372) que a partir da consideração de que as políticas educacionais estão relacionadas com as diretrizes, recomendações e condicionalidades dos organismos internacionais, muitos estudos buscam correlações imediatas e lineares entre as medidas de um dado governo e as referidas diretrizes. A imagem é que as políticas neoliberais dos governos têm origem externa e os governos seguem aplicando passivamente essas medidas, desconsiderando que estas são recontextualizadas em virtude de dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais etc.

Nesse sentido, foi importante averiguar como os próprios professores compreendem o exercício da docência e quais os sentidos que dão a elaboração do plano de trabalho com base em uma proposta de currículo integrado. Defende-se, nesse estudo, a relevância do fazer docente em sua própria experiência de *fazer-se* durante o seu processo de formação continuada (THOMPSON, 2004). Isso implica pensar a formação que ocorre a partir das reflexões e formulações pedagógicas intra formação de professores e na elaboração do plano de curso a partir das experiências individuais e coletivas dos sujeitos. Nesse movimento, *em seu fazer-se*, os professores demonstram como entendem a elaboração do conteúdo e como o conhecimento é constituído em uma propositura não dicotomia e estática, mas a partir dos interesses em comum e antagônicos entre os próprios docentes.

Uma das questões limitadoras da ação docente no Proeja, foi a pouca ou nenhuma experiência dos professores com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA - discurso recorrente em todas as oficinas e presente na materialidade dos Planos de Curso.

O Estado do Paraná incorporou o Proeja nas ações de ensino da Rede Estadual e da Rede Federal, respectivamente em 2008, com o início das primeiras turmas. A rede estadual de ensino, em 2007, realizou vários encontros de formação para professores, coordenadores e diretores que implantariam em suas escolas os Cursos do Proeja e uma oficina específica para cada Curso a ser implantado no Estado. Nos anos subsequentes, 2008 a 2015, as formações foram destinadas a construção da proposta pedagógica dos cursos técnicos ofertados nos chamados "Núcleos Regionais de Educação Itinerantes" e nas "Semanas Pedagógicas".

Esse processo de formação continuada contou com o auxílio do Grupo de Pesquisa Demandas e Potencialidades do Proeja/Capes, formado por três instituições de ensino superior: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Centro Oeste, no período de 2007 a 2009<sup>[1]</sup>. Essa formação foi importante para que todos os envolvidos compreendessem a proposta pedagógica do Proeja e, também, colaborassem na construção do Documento Orientador próprio do Estado do Paraná.

Os estudos e discussões pautaram-se, principalmente, na concepção teórica, na legislação e na metodologia dessa nova oferta e contaram com a participação de representantes de todas as escolas que pretendiam a implantação e dos Núcleos Regionais de Educação (PARANÁ, 2010). O segundo momento configurou o levantamento de demandas para a implantação, realizado nas escolas, nas suas comunidades. O terceiro momento foi a realização de 12 oficinas para elaboração das propostas pedagógicas. A defesa de uma proposta integrada de educação para os trabalhadores aparece no documento como "uma alternativa para restaurar o direito à educação que foi negado a uma parcela significativa da população brasileira" (PARANÁ, 2010, p.21) Nesse contexto, a formação do Proeja é vista como uma necessidade para atender às condições objetivas dos trabalhadores paranaenses, que buscam concluir a Educação Básica em nível médio e necessitam de formação profissional, uma vez que já estão, de alguma forma, inseridos no mercado produtivo formal ou informal, atendendo, assim, tanto às condições econômicas quanto às sociais.

Segundo Kuenzer (2010), embora seja uma modalidade integrante da Educação Básica e, por isso, a formação dos docentes deva se dar em nível de licenciatura e com uma mesma base comum, a Educação Profissional tem uma especificidade que "confere complexidade à sua formação: a necessidade de conhecimento sobre a área específica do trabalho a ser ensinada, que deve articular conhecimento científico e conhecimento tácito" (KUENZER, 2010, p.502). Por outro lado, a especificidade da EJA está na diversidade e diferença de seus sujeitos e nas implicações pedagógicas que a descontinuidade dos processos de escolarização representa quando esses sujeitos retomam seus estudos.

Considero importante que, especialmente nas redes estaduais, onde a EP é incipiente em muitos Estados, e por outro lado a EJA tem valor secundarizado, os professores que atuam nestas modalidades, no geral, sofrem precarizações em suas condições de trabalho, mais acentuadamente que outros profissionais da educação em geral. Quase sempre, para completarem a carga horária de seus contratos (na maioria dos casos, contratos por tempo definido e de renovação incerta), estes professores têm que atuar em duas ou mais escolas, tornando-se profissionais itinerantes e sazonais. Assim, a formação precária aos professores da EP e da EJA seria a face correspondente ao professor precário para estas modalidades. Essas dimensões de precariedade na contratação e na formação dos docentes da EP e da EJA seriam, por sua vez, o correspondente da própria condição precária atribuída a estas modalidades, seja pelo caráter instrumental atribuído a EP (adestramento para o qual bastaria saber o conteúdo), seja pelo caráter de educação para carentes e "fracos", atribuído à EJA.

Para apreender a essas questões de exigibilidade e complexidade, o artigo subdivide-se em duas sessões. A primeira trata da ação formativa dos seminários, das oficinas, NRE itinerante e semanas pedagógicas. A segunda evidencia a metodologia da pesquisa e analisa a compreensão dos professores acerca de sua identidade e protagonismo frente a sua participação das oficinas e formações itinerantes na elaboração das ementas do currículo integrado e formulação do plano dos cursos técnicos.

## 1 A formação continuada de professores do Proeja-PR

A opção da SEED pelas escolas que implantariam os cursos ficou restrita a três critérios essenciais: (a) existência comprovada de demanda na região; (b) interesse por parte da direção, professores e comunidade escolar do estabelecimento de ensino; (c) a instituição escolar deveria ser credenciada para ofertar a Educação Profissional e apresentar uma estrutura mínima (laboratório e biblioteca exigidos para o curso solicitado, espaço físico e professores) para os cursos pretendidos (PARANÁ, 2010). Tais critérios acabaram por limitar os primeiros cursos oferecidos, e levaram à maioria das escolas a oferta do curso técnico em Administração, que não requer estrutura complexa em termos de laboratório e equipamentos, sendo mais facilitada sua aquisição. Algumas escolas já ofertavam o Ensino Médio integrado em determinados cursos técnicos e já tinham laboratório e equipamentos (mesmo precários), e às demais restava a escolha de um curso sem maiores exigências em termos de infraestrutura. Vale destacar que tais critérios impossibilitaram também a participação inicial das escolas da EJA e CEEBJAS, uma vez que não eram credenciadas para a oferta da Educação Profissional, pois tampouco contavam com a estrutura necessária aos cursos, embora tivessem demanda de alunos trabalhadores.

Entretanto, ao acompanhar as implementações nos anos seguintes, percebemos que houve uma flexibilização desses critérios, uma vez que em 2009 ocorreu implementação do Proeja em três CEEBJAS do Estado. Isso significa que tanto a exigência do credenciamento anterior para a oferta da Educação Profissional, quanto a exigência de laboratórios e equipamentos não impediram a oferta. Ao indagar a SEED/PR sobre essa questão, obtivemos a informação de que tal flexibilização teria ocorrido pela possibilidade da aquisição de laboratório e equipamentos pelo Programa Brasil Profissionalizado, criado pelo MEC com a finalidade de estruturar as escolas e promover a expansão do Ensino Médio integrado.

Nas oficinas, o grupo de professores e coordenadores discutiu sobre o perfil dos estudantes e sobre o perfil técnico que seria importante destacar no diploma do Proeja. As discussões foram controversas e tensas, resultando em várias versões de proposta pedagógica e dos planos de curso. A pesquisa gravou os cinco subgrupos que se formaram na oficina para a elaboração do plano de curso, as discussões foram transcritas e analisadas de acordo com as contradições percebidas entre o que foi debatido nos seminários e a autonomia docente para produzir o plano a partir do documento orientador do Estado.

A diretriz curricular previa que a formação de professores no Proeja teria como objetivo a construção de um quadro de referências e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientassem a docência em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva unitária que assegurasse os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, levando em conta os saberes já adquiridos durante a vivência do educando (PARANÁ, 2010, p.32).

O processo de formação continuada, segundo o Documento Orientador do Proeja no Paraná, deveria subsidiar os professores quanto à compreensão da concepção teórica do currículo, à metodologia utilizada e proporcionar uma ampla discussão sobre o público jovem e adulto trabalhador e suas características próprias. Assim, o professor poderia planejar as atividades do curso, de forma a valorizar as experiências vivenciadas pelos alunos num processo de significação do conhecimento escolarizado. Os seminários, encontros, oficinas e simpósios realizados, embora relevantes para o fortalecimento da base teórica, foram desarticulados e sem a continuidade necessária. A falta de uma formação continuada, efetiva e específica para os professores do Proeja, certamente, teve a sua parcela de contribuição da reduzida permanência dos alunos nos cursos.

Para a pesquisadora (2015), “a não permanência nos cursos do PROEJA verificada nas escolas estaduais do Paraná estaria relacionada, dentre outros fatores, à pouca efetividade da formação continuada” (p.20). Segundo as autoras, essa situação interferiu na implementação da política e das condições para a efetividade social do Proeja.

Nos encontros de formação continuada promovidos pela SEED, no período 2007-2009, as temáticas discutidas envolviam os princípios e eixos básicos do Proeja, entre eles: a concepção de integração e currículo integrado, o trabalho como princípio educativo, o compromisso com a emancipação humana. Buscava-se com esses encontros, seminários e oficinas fortalecer a construção de uma diretriz curricular que promovesse a integração entre conhecimento científico e conhecimento técnico. Para tanto, os grupos eram formados com a finalidade de redigir objetivos, justificativa e planos de ensino que tivessem como pressuposto a integração.

Já no período 2010-2014, as preocupações das formações continuadas do Proeja centralizam-se nos aspectos quantitativos de matrículas, reprovação e abandono. Os objetivos da formação continuada enfatizam a educação enquanto agente de transformação, com uma missão a partir das perspectivas do mercado realizados:

Vejamos um quadro comparativo das temáticas abordadas nos encontros de formação

### QUADRO 01 - COMPARATIVO DAS TEMÁTICAS TRABALHADAS NAS FORMAÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ano	Temática	Atividade realizada
2007	Proposta do Proeja: para quem se destina; demarcação de tempo e espaço; financiamento; certificação; legislação; formação de professores; demandas; categoria trabalho; história da EP; desafios do currículo integrado; especificidades EJA.	Discussão e indicação de sugestões para o formato do processo de implantação do PROEJA, aspectos relacionados à formação dos professores, critérios para definir a oferta e o público alvo, estrutura das escolas, integração curricular, entre outros,
2007	Educação pelo trabalho x educação para o trabalho, mudanças do mundo do trabalho e suas demandas para a educação, possibilidades teóricas e metodológicas de integração curricular	Discussão e proposição de sugestões para a construção do Documento Orientador. 1) Ler o texto de trabalho “Documento Orientador da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos”. 2) Assinalar os itens que não expressam bom entendimento. 3) Analisar a coerência entre Princípios/ fundamentos Políticos, Pedagógicos e a estrutura do currículo. 4) Discutir em Grupo. 5) Elaborar propostas de alterações, acréscimos e correções e acrescentar sugestões do ponto de vista metodológico – como fazer a articulação na proposta curricular.
2007	Os fundamentos e princípios do PROEJA, entre eles “o trabalho como princípio educativo” e a especificidade da EJA.	Elaboração do Plano de Curso das 12 áreas técnicas.

<b>2007</b>	A avaliação do processo de formação ocorrido em 2007; a apresentação da proposta de formação continuada para os professores do Proeja para 2008; o relato de uma experiência de Proeja no CEFET de Santa Catarina; método e metodologia para EJA e a avaliação da aprendizagem para a EJA.	Discussão em grupos e plenária sobre avaliação da aprendizagem.
<b>2008</b>	Concepção do PROEJA conceitual e pedagógica, a integração curricular, as diretrizes curriculares da EJA, a concepção de trabalho e de "trabalho como princípio educativo".	1) Após a leitura do documento, que questões suscitam as maiores dúvidas e questionamentos? Aponte brevemente estas questões. 2) Leia os princípios do documento Fundamentos Políticos e Pedagógicos do estado do Paraná e reflita sobre cada um deles e indique pontualmente as principais implicações desses princípios para sua prática. 3) Em que medida você se sente preparado para articular os eixos Trabalho, Cultura, Tempo, Ciência e Tecnologia, com a disciplina que você ministra? Como isso pode ser feito? 4) Tendo como referência as ideias apresentadas no documento acerca do currículo integrado, apresente conteúdos de sua disciplina que você supõe que possam ser trabalhados em articulação com outras disciplinas. 5) Para a efetivação da proposta da educação profissional integrada a EJA no PR, que principais medidas precisam ser tomadas: a) Pela SEED PR; b) Pelo NRE; c) Pelas equipes pedagógicas da escola; d) Pelos professores.
<b>2010</b>	Planos de Curso Novos e Matrizes Curriculares Reconhecimento e Autorização de Cursos. Mudanças no Mundo do Trabalho e Currículo. Editais suprimento de Professores, Merenda escolar.	Apenas apresentações de slides e discussões em grupo sobre os textos sobre a Educação Profissional.
<b>2011</b>	Taxas de Reprovação e Abandono Visão de Futuro - objetivos Estratégicos Direção de Unidades de Negócios. Formulação de Estratégias - Nível Corporativo, nível de processos, nível funcional.	Plano de Metas e Estratégias Atividade Individual: Faça uma análise a respeito do seu de trabalho como docente, considerando os seguintes enfoques: - Planejamento de aula - Metodologia empregada no ensino - Ferramenta(s) utilizada(s) como apoio no processo ensino x aprendizagem
<b>2013</b>	Educação como Agente de transformação: uma visão a partir do mercado. Preparo inicial e impacto na evolução total. Potencial de Remuneração para a vida.	Objetivo: - Desenvolver "propostas concretas" para melhorar a relação ensino x aprendizagem. As propostas devem possuir a seguinte estrutura: - Título da proposta - Objetivo da proposta - Público alvo - Detalhamento da proposta (descritivo orientativo) - Meios de avaliação
<b>2014</b>	Gestão de Negócios. Fundamentação técnica para treinamento. Descoberta do potencial individual. Despertar a curiosidade e ambição. Torna-se mais capaz e mais produtivo. A problemática dos resíduos sólidos.	Realização de um planejamento estratégico. Identificar principais dificuldades na implantação da gestão de resíduos sólidos em sua escola. Listar possíveis soluções para as dificuldades elencadas.

FONTE: Relatório de Gestão SEED/PR. Dados da pesquisa, 2014. Elaborado por xxxx, 2015.

Foi possível observar que, na maioria dos grupos nas formações de 2007 e 2008, a discussão ficou muito centrada nas correções de aspectos formais, nomenclaturas, revisão gramatical, pequenas alterações, etc. Assim, o que era para ser o foco de discussão - análise dos fundamentos políticos, pedagógicos e curriculares, bem como, metodologicamente, como promover a articulação entre educação geral e formação profissional no âmbito da proposta curricular integrada - acabou se perdendo na discussão dos grupos menores, bem como na discussão realizada na plenária final.

Durante as observações realizadas em 2008 e 2009 já era possível perceber a resistência dos professores para aceitar as reflexões enfatizadas sobre a perspectiva do trabalho como princípio educativo. Entretanto, percebemos pelas temáticas trabalhadas que as discussões centralizavam-se nos fundamentos da proposta do Proeja. Em contrapartida, sobretudo, a partir de 2010, essas temáticas voltam-se para uma formação mais técnica. Em 2012 e nos anos seguintes as atenções, nitidamente, priorizam as demandas do capital e de uma visão mais estratégica.

O Departamento de Educação e Trabalho, DET/SEED, organiza o que seriam chamadas de "Megatendências", apostando no autodesenvolvimento docente e no controle da qualidade. Aos alunos da Educação Profissional seriam ofertadas oportunidades para desenvolver novas ideias e estratégias para medir a aprendizagem. Para esse novo objetivo foram realizadas *Oficinas de Desenvolvimento Docente*.

As chamadas "Megatendências" envolvem: revolução digital; globalização dos mercados; ONG; organizações interdisciplinares: processos e não hierarquia; expansão do setor de serviços; serviços e produtos para terceira idade; qualidade de vida; aumento da oferta de educação

profissional pela iniciativa privada; desregulamentação da economia; desregulamentação na área de educação – cursos sequenciais; gerações Y e Z – novo tipo de aluno; desregulamentação das profissões; conhecimento é mais importante que diploma; a aprendizagem deixa de ser vitalícia; o capital intelectual será o recurso mais valioso.

A teoria incorporada nas políticas educacionais do Paraná, é parte de um projeto educacional dos processos de acumulação flexível e das políticas neoliberais, que não são questões novas, mas aprofundadas em nível de exploração e expropriação do conhecimento em instâncias cada vez maiores. Recordamos que já fazia parte das estratégias de vários governos brasileiros essas pretensões, revestidas pelo caráter de políticas de inclusão que na lógica permaneceram segmentando e fragmentando cada vez mais as políticas educacionais.

Assim, acentua-se a manutenção da desigualdade no processo de democratização da escola: “ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012, p.21); nesse entorno, caracterizam-se como “um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federais (*Idem*, p.21).

É importante destacar que tanto os seminários, como os NREs itinerantes e as Semanas Pedagógicas, foram produzidas pela Secretaria de Educação do Estado contando com alguns professores colaboradores das Universidades estaduais e federais. Nos registros dos cadernos de campo, durante as intervenções e avaliações feitas (a pesquisadora teve acesso as avaliações) os professores solicitaram que essas formações continuadas pudessem ser realizadas pelos próprios professores da rede, pois segundo eles desse modo à formação poderia discutir questões mais concretas e próximas à realidade das escolas. Os professores alegavam também que seria importante conhecer o trabalho realizado pelos colegas a fim de melhorar suas práticas pedagógicas. Pimenta (2011) diz que nas atividades cotidianas, o professor toma decisões para as situações concretas e a partir desses momentos constrói os seus saberes na ação. Para a autora, “[...]mas a sua ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, uma reflexão que se eleve da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. Esse movimento prático-teórico-prático configura a possibilidade de o professor criar novos hábitos (PIMENTA, 2011, p. 27).

Ressalvadas as oficinas que tiveram a participação efetiva do coletivo de professores, percebe-se que as formações continuadas exercem um papel de exteriorização da formação, impregnada pela ideologia da teoria que se desvincula da prática pedagógica e, conseqüentemente, desarticula-se das relações cotidianas docentes.

## **2 A compreensão dos professores acerca de seu protagonismo na elaboração das ementas disciplinares e do plano de curso da Educação profissional.**

Com a finalidade de realizar um planejamento coletivo, o Estado propôs a formulação de oficinas pedagógicas por curso técnico a ser ofertado no Proeja. Nestas oficinas, cada curso ficou responsável por pensar a proposta pedagógica, descrevendo a ementa curricular, os conteúdos, a metodologia, as formas de avaliação, a matriz curricular e o perfil técnico almejado. Vale lembrar que a proposta de formação continuada em serviço já havia realizado seminários sobre as concepções de currículo integrado, bem como seu método e metodologia e os requisitos avaliativos.

Na oficina, portanto, caberia aos professores o protagonismo na elaboração e na integração entre teoria e prática. Nesse sentido, os professores eram os seus próprios formadores e deveriam de acordo com os princípios do Proeja, descrever a proposta pensando os seguintes eixos: o trabalho como princípio educativo, a integração, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O grupo observado pela pesquisa<sup>[2]</sup> foi composto por trinta e seis professores, representantes dos Núcleos Regionais de Educação. Os participantes compreendiam Coordenadores da Educação Profissional dos NRE's, Coordenadores da Educação Profissional na área de Ciências Contábeis, Administração, Economia, Pedagogia. Também faziam parte dos integrantes da oficina dois professores do Núcleo Comum na área de Língua Portuguesa e Arte, diretores dos Colégios onde será implantado o PROEJA e uma professora representante da Educação de Jovens e Adultos.

Conforme apontado na seção anterior, a pesquisadora utilizou-se dos cadernos de campo, dos relatórios e das gravações dos grupos de trabalho nas oficinas do Curso Técnico em Administração. Após a transcrição, as frases destacadas refletem as contradições evidentes no que diz respeito a proposta de integração, a ementa e o perfil profissional. Da análise com base na transcrição e da participação da pesquisadora nos grupos, percebemos que as duas categorias mais evidentes nos anseios dos professores foi a vontade de “fazer-se” enquanto professores, ou seja, de sentirem-se parte do processo de transformação da sua prática pedagógica. A segunda categoria relaciona-se com a perspectiva da experiência, em todos os momentos os professores se referiam a sua experiência individual e coletiva e sentiam a importância de terem a experiência com a EJA para formularem o Plano de Curso. Essas categorias nos levaram a fundamentar nossos estudos em Thompson (2000, 2004 e 2010) a partir dos conceitos de fazer-se e experiência de classe de homens e mulheres.

Nos grupos de trabalho a primeira questão a ser abordada foi o desafio da integração para romper com a dualidade e justaposição de disciplinas, uma marca histórica do Ensino Médio no Brasil; a proposta era que já a partir da ementa essa concepção estivesse presente, alguns professores presentes manifestaram-se sobre esta questão. Um dos professores disse que esta formação deveria ser realizada envolvendo os professores do núcleo comum, e que a resistência por parte dos professores vem sendo quebrada ao longo do tempo.

Outro participante disse que “para construir uma mesma linguagem, pressuposto para uma formação mais integrada é preciso entender a visão geral da própria escola, pois o diretor tem uma formação e a equipe pedagógica, coitada, é trucidada”. Concordando com esta posição um dos coordenadores da educação profissional mencionou que “um gestor não é auto-gestor de si mesmo é um processo”.

Refletindo sobre a concepção de integração para superação dos limites do ensino médio subsequente foram feitas algumas ressalvas pelos participantes, como por exemplo: “Não existe a questão de formação, mas de concepção.” Outro professor falou: “Grande problema dos cursos técnicos é que ele é em quantidade menor, uma ou duas turmas principalmente no interior. E um diretor disse: “O professor QPM<sup>[3]</sup> pega 30 aulas e 02 aulas na educação profissional como complemento.” Um coordenador da Educação Profissional NRE falou: “Processo tem que ser gradativo. Professor genérico não tem o conhecimento vai fazer um processo”.

Vale lembrar que a integração se realiza em uma perspectiva educacional que articula os conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos sociais, tendo como objetivo uma formação de caráter integral e emancipatória. Tais conhecimentos partem da necessidade de se integrar ciência e técnica por meio da cultura e do trabalho, o que significa atribuir-lhes a historicidade necessária a sua compreensão como produto do próprio homem, em seu processo de trabalho posto em prática devido à necessidade de produzir materialmente sua existência. Essa característica ontológica do trabalho fundamenta a concepção teórica do currículo do Proeja. Por conseguinte, o Documento Orientador do Proeja no Paraná explicita a proposta pedagógica tendo o trabalho como o seu princípio educativo norteador, o que implica, na sua essência, assegurar o conhecimento na sua forma histórica política e social, visando à compreensão dos processos para a sua superação ou o seu enfrentamento.

Em relação ao perfil desejado para o curso técnico, um membro do grupo disse que o conhecimento básico de toda administrador é planejar, decidir, controlar. Outro integrante disse que é alguém que tem que liderar. Uma professora assinalou que tem que pensar alto para fazer o perfil. Um outro membro falou que é necessário descrever o que é relevante na administração, qual o conhecimento que o aluno não pode sair sem saber, o que é básico e o que é relevante. Um outro professor complementou dizendo “para que possa ter independência” e enfatizou que ao montar a matriz do curso tem que estar presente o que é relevante. Estes são os 4 papéis fundamentais do Administrador. São funções, então terá que permanecer. Onde está escrito no final do perfil planejamento, organização, direção, controle, tomada de decisão, colocar alguma coisa que eleve à escolarização.”. Uma das professoras acrescentou: “Tem que pensar como ele vai sair como ele chega, portanto o perfil deve ser pequeno, porque é colocado atrás do diploma do aluno”. A Coordenadora retomou a sua afirmativa: “É na metodologia que o professor vai trabalhar com ele diferente”. Outra professora disse: “Para discutir estas questões a coordenadora teria que ter vindo também”. Um membro do grupo que exerce a

função de diretor falou: “Almejar para ele tudo o que é possível para os outros, sem subestimá-los”. A professora complementou: “Trabalhar para adquirir tudo isso”. Outra coordenadora de curso retoma a discussão concordando: “Não ter formação precária, mais excelente, contemplar esta especificidade da EJA na metodologia”. O diretor enfatizou: “O Estado tem que dar conta da capacitação dos professores, tem que dar conta.”

Percebemos que para alguns é extremamente importante repassarem as suas práticas e quem são os sujeitos que estão na escola e fazem parte do Proeja, para outros a responsabilidade deve ser única do Estado, eximindo-se de sua corresponsabilidade pelo direito à educação. Fontoura (2011) esclarece que pensar e praticar a formação de professores a partir da construção coletiva, implica compreender os sujeitos escolares como produtores de conhecimento e precisam ser protagonistas e realizados do projeto político-pedagógico e

[...] implica em investir na criação de uma esfera de confiança, cuidado e respeito em que o grupo de professores se coloca disponível para confiar uns nos outros. Para nós é fundamental a construção de um contexto em que todos se impliquem e participem de atividades que visem, sobretudo, tomar a prática docente como objeto de reflexão, estranhá-la, tendo como desafio a construção de um *outro fazer docente* (p.17, grifos nossos).

Uma das participantes mencionou ser difícil traçar um perfil para este aluno porque não se sabe se ele (o aluno) vai entrar e se irá sair. Outro professor levantou a questão daqueles alunos que têm dificuldades de frequentar as aulas no período noturno, "como conciliar os horários destes alunos?".

Nesse sentido, percebemos que ao ler o perfil já existente dos cursos anteriores, para repensá-lo de acordo com os princípios do Proeja, os participantes recorrem as suas experiências profissionais e pessoais com a educação profissional e em diferentes falas é possível perceber a educação tratada como uma educação de classe. A classe, nessa abordagem, constitui uma relação entre seres humanos em uma relação dialética de experiência de classe, quando as experiências vividas são partilhadas e no processo de luta de classes, a classe realiza o processo de consciência de classe. Essa dinâmica pressupõe que não há uma relação hierárquica, mas relações históricas que ocorrem à medida que no processo social e cultural há mediações de reciprocidade e particularidades que definem a maneira pela qual homens e mulheres vivem e realizam a sua história. Thompson (2004) sublinhou os conflitos entre classes e intraclases. É nas contradições internas e na luta intra e entre classes, nas frações de classe, que o capitalismo assume suas particularidades e configurações desiguais em formações histórico-sociais específicas.

Ao discutir na ementa sobre a relação teoria e prática, um dos professores disse que os professores ainda não vislumbram que é necessário preparar a aula, preparam mais não esquematizam.

A discussão teve início com as considerações de uma das professoras, coordenadora da Educação Profissional da área de Contábeis: “Colocar os quatro eixos, classes populares importante falar, citar os eixos, a concepção igual está”. Uma professora lembrou da época da implantação do integrado no seu colégio e faz um apontamento: “Plano de curso não tivemos discussão, não temos QPM. Essa discussão não teve”.

A coordenadora da Educação Profissional formada em Economia afirmou a este respeito: “Caiu à ficha de muita gente, antes o professor só copiava o planejado. A parte específica do integrado mesmo que foi só no noturno, mas eles propuseram sentar com os outros professores para trocar a informação, isto foi rico. Antes era cada um para um lado”. Fala da Pedagoga: “Abrir o espaço, caminhar preparar o conteúdo e entender, sem cair o plano de trabalho docente. Primeira vez que não foi um trabalho de cópia, até quem chegou depois tem um roteiro.”

Na discussão sobre os objetivos, uma professora falou: “Se aplicam tanto para os dois, só acrescentou do PROEJA”. Outra professora enfatizou: “Valorizar os saberes gerais e do cotidiano, contemplar os conhecimentos tácitos e científicos. Ao mesmo tempo escolarização e profissionalização”.

Ao pensarmos, dialeticamente, essas falas podem representar uma das discussões de Thompson (2000, p.11) quando o autor diz que as ideias e valores estão localizados em um contexto material e as necessidades materiais estão situadas em um contexto de normas e expectativas.

## CONSIDERAÇÕES

O público-alvo do Proeja é formado por trabalhadores jovens e adultos e apresenta determinadas situações que não podem ser desconsideradas pela escola, tais como a inconstância nos horários de trabalho, o que demanda um tempo escolar diferenciado; as lacunas de aprendizagens deixadas por um processo tantas vezes interrompido, com várias passagens anteriores pela escola; baixo nível de autoestima e medo de não aprender, de fracassar novamente, dentre outros. Assim, a finalidade da proposta pedagógica requer um processo de formação continuada, que possibilite ao professor ressignificar a sua ação pedagógica diante dos desafios impostos e fortalecer sua própria formação diante dessa nova concepção. Nesse aspecto, pode-se destacar a iniciativa da SEED em realizar uma formação continuada que viesse a atender à necessidade, e que, no entanto, não chegou a ser efetivada em sua completude, mas foi fundamental para as reflexões acerca do *fazer-se docente*.

Destacamos que as oficinas, embora incipientes e efêmeras, foram fundamentais para que os professores pudessem perceber que fazem parte da mesma classe social, Thompson, aponta para a importância da experiência nesse processo e afirma que a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, sendo contrários aos interesses de outros homens que se opõem aos seus. Portanto, a consciência de classe é a forma como essas experiências são acordadas em termos culturais, incorporadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Para se pensar a formação histórica e social da humanidade, inclusive, no que se refere à formação das classes sociais, o autor argumenta que, o conhecimento de classe torna-se impossível sem a compreensão das experiências que emergem dos confrontos entre classes em função das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores, convenções.

É importante refletir, por exemplo, que uma experiência singular – a prática e o saber docente, o currículo, as políticas educacionais, o cotidiano escolar, entre outras – não “permanece submissa” ao ser investigada, mas pulsa dentro do ser social e, neste movimento, se fortalece contra a consciência social prevalecente. Nesse caso, a experiência aparece sem anúncio, exerce pressões, propõe novas questões e oferece os dados a serem lidos pelos exercícios intelectuais que transformam o *fazer-se docente*.

## REFERÊNCIAS

FONTOURA, H. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de formação de professores da UERJ. In: \_\_\_\_ (org.). **Residência pedagógica: percursos da formação e experiências docentes** na Faculdade de formação de professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011, p. 11-24.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: PASSARINHO, P. et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Garamond, 2010.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. IN: **Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**. Caxambu, 2006.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a Educação profissional e tecnológica. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção didática e prática de ensino. Vol. 3. Textos selecionados do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade** v. 35(1) p. 109-127 jan/abr 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos**: PROEJA / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. - Curitiba: SEED - Pr., 2010. - p.104.

PIMENTA, S. G. Para uma resignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e provisória. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-22.

RUMMERT, S.M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. **Educação, formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo**. Anped, 2012.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. v. I - A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, E.P. **Educação e experiência**. In: Os Românticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

[1] Esse grupo interinstitucional teve como objetivo contribuir com a identificação das demandas e das potencialidades do Programa no Estado do Paraná, produzir pesquisas científicas e tecnológicas sobre o tema e contribuir com processos de formação de recursos humanos em cursos de capacitação e de pós-graduação em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos com vistas a desenvolver, além de consolidar, os conhecimentos sobre a área. (LIMA FILHO, 2010).

[2] A pesquisadora observou e participou das formações continuadas de professores realizadas pelo Proeja-PR, no período de 2007 a 2014. Os registros da pesquisa foram retirados do caderno de campo da pesquisa e, também, dos relatórios anuais da pesquisa.

[3] Quadro Permanente do Magistério.