



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13205 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EPT: CARREIRA, SENTIDOS E DESAFIOS

Liliana Soares Ferreira - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Liliana Soares Ferreira - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Ana Sara Castaman - IFRS - Instituto Federal Rio Grande do Sul

Célia Tanajura Machado - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Thayse Lacerda Assis - ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Mariglei Severo Maraschin - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EPT: CARREIRA, SENTIDOS E DESAFIOS

Ana Sara Castaman – IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Liliana Soares Ferreira – UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Thayse Lacerda Assis – Universidade do Estado da Bahia

Célia Tanajura Machado – Universidade do Estado da Bahia

Shirley Bernardes Winter - UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Mariglei Severo Maraschin- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Célia Tanajura Machado – Universidade do Estado da Bahia (Coordenadora)

Resumo

Este painel integra resultados de pesquisas que analisam diferentes dimensões do trabalho pedagógico na EPT no Rio Grande do Sul e na Bahia. O primeiro texto visa conhecer os sentidos de trabalho pedagógico para os/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT); o

segundo busca analisar implicações da carreira docente no trabalho pedagógico, no âmbito da reestruturação e consolidação da Política para a Educação Profissional da rede estadual da Bahia; e o terceiro analisa os desafios do trabalho pedagógico da EJA e EJA-EPT no Brasil em meio ao cenário de contradições do processo de implementação e descaso com a EJA. Metodologicamente, os trabalhos adotam a abordagem qualitativa e realizam a análise dos resultados com base das categorias do Materialismo Histórico e Dialético. Dois dos trabalhos adotam, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica e documental, enquanto um deles produziu dados a partir de questionário *online* aplicado a professores, cuja análise fundamentou-se teórica e metodologicamente pela Análise dos Movimentos de Sentidos. Os resultados encontrados, no que concerne aos sentidos de trabalho pedagógico para os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT), durante a pandemia, indicaram a intensificação e precarização do trabalho, desafios enfrentados com a reorganização do planejamento e do trabalho pedagógico. Quanto à carreira docente da EPT da Bahia, os resultados apontaram para a precarização do trabalho pedagógico, a partir de reformulação curricular voltada para atender às demandas do mercado e da contratação e recontração de docentes temporários. No que diz respeito ao trabalho pedagógico na EJA e na EJA-EPT, constatou-se que a modalidade passou do não lugar a um lugar de algumas proposições, se tornando fundamental consolidar um trabalho pedagógico crítico, autotransformador e inclusivo.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico; Educação Profissional e Tecnológica; carreira docente; precarização do trabalho pedagógico na EPT.

Trabalho pedagógico, pandemia e pós-graduação: um estudo no ProfEPT

Ana Sara Castaman – IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Liliana Soares Ferreira – UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Imerso nas relações indeléveis entre trabalho e educação, compreende-se que o trabalho pedagógico é produzido a partir da interlocução entre sujeitos, estabelecida em meio à dinâmica “sociometabólica do capital” (MÉSZÁROS, 2005). Isto porque “As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2005, p. 43). Tudo isso integrado à totalidade social, de modo interdependente, em acordo com as prerrogativas para a educação exigidas por essas condições sociais (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

Portanto, envolve os sujeitos, sobretudo, os/as professores/as, estudantes. A concepção de sujeito considera o ser subjetivo e responsável por suas ações. Nessa perspectiva, os professores assumem responsabilidade por seu trabalho, na medida em que planejam, realizam e avaliam, conforme seus conhecimentos e suas crenças e mediante compreensões do contexto de produção. A interlocução centra-se no trabalho e, no caso dos/as

professores/as, todo o trabalho realizado intencionando produzir conhecimento é pedagógico (FERREIRA, 2017). Especificamente para os fins e o objeto deste estudo, concentra-se no trabalho pedagógico dos/as professores/as na pós-graduação. Diversos pesquisadores, tais como Bianchetti (2005), Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013), Sguissardi e Silva Júnior (2018) e Cury (2020) dedicam-se na compreensão deste tema. Conhecendo estes estudos, escolheu-se, especificamente, como *locus* de pesquisa, o trabalho pedagógico no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT), que, por ser uma proposta recente e, em rede, nesse nível de ensino, ainda possui poucas investigações (FERREIRA; CASTAMAN, 2022).

A pesquisa ora sistematizada objetivou conhecer os sentidos de trabalho pedagógico para os/as professores/as do ProfEPT. Ao abordá-la, inicialmente, apresenta-se a Análise dos Movimento de Sentidos (AMS), fundamento teórico-metodológico que sustenta este estudo e, na sequência, evidenciam-se sentidos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as professores/as do ProfEPT na pandemia.

Aportes teórico-metodológicos

Em março de 2021, os/as professores/as, em um total de 489, foram convidados, a responder um questionário, via *google forms*, composto por 15 perguntas (oito objetivas e sete descritivas) sobre processos acadêmicos e características pessoais; concepções e percepções acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no Programa; condições de trabalho; proposta e vivências como professores/as no Programa. Um total de 106 interlocutores/as retornaram o e-mail, perfazendo em torno de 25% dos/as professores/as permanentes do Programa. Destes, 26% têm entre 31 a 40 anos, 40% entre 41 a 50 anos, 28% entre 51 a 60 anos e 6% com mais de 60 anos. Ainda, observou-se que 48% se declararam do gênero feminino e 52% do masculino, a maioria com titulação máxima de Doutorado na área de Ciências Humanas.

Apesar de os dados produzidos comporem um acervo bem maior, para este texto, a análise incidiu sobre as respostas à questão número 14: “Como descreve e relaciona seu trabalho pedagógico anteriormente à pandemia por Covid-19 e atualmente?”. Para fins de registro, ressalta-se que a COVID-19 é uma “[...] infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021). Diante da doença em caráter pandêmico, as instituições de ensino federais mantiveram o isolamento social para contribuir à proteção da vida.

O estudo pautou-se pela AMS, fundamento teórico-metodológico que almeja interpretar, dialeticamente, os fenômenos sociais e políticos, organizados a partir das “chamadas leis da economia e da sociedade” (LÖWY, 1988, p. 15) presentes nos discursos. Os discursos são entendidos como “[...] manifestações humanas, indicando o lugar que os interlocutores se atribuem como trabalhadores e seres sociais” (FERREIRA, 2022, p. 6).

Ademais, tendo a pesquisa bibliográfica como técnica de produção de dados, realizou-se a leitura perscrutadora dos excertos, de modo a comparar, cotejar, sistematizar e evidenciar os sentidos expostos pelos/as interlocutores/as em seus discursos, nas respostas à questão. Com alicerce nestas premissas, resultou a síntese, os constructos argumentativos, e alguns trechos advindos dos questionários apresentados acompanhados das siglas P1, P2, P3 e, assim, sucessivamente (denominações dadas aos interlocutores, seguida do número aleatório recebido para designá-los, mantendo o anonimato), que seguem nesta sistematização.

Análise e discussão dos resultados

Como mencionado, para os fins deste texto, analisou-se os sentidos relativos à compreensão do trabalho pedagógico, uma espécie de reflexão sobre o que lhes acontecia, com base no já vivido, lembrando-se que a pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2021, e no que poderiam viver. Admite-se que o sujeito relata acerca de uma vivência, e esta “[...] diz acerca do vivido, diz sobre quem narra, indica não somente como viveu, no entanto, como, ao selecionar o que narra, escolhe, emite juízos de valor, adota posicionamentos diante do vivido” (CASTAMAN; FERREIRA, 2022, p. 443).

Até, conforme se depreendeu dos discursos analisados, a prioridade era constituir um trabalho pedagógico em acordo com a proposta do ProfEPT, um Programa recente e com o desafio de ser em rede. Faz-se o destaque de excertos dos discursos que realçaram esta afirmação, inclusive alguns com a emissão de juízo de valor, anunciando o quanto à pandemia interferiu no trabalho: a) “Com a pandemia, **surgiram novos desafios** que precisaram ser enfrentados” (P 1, grifos nossos); b) “**A pandemia atrapalhou de forma direta o desenvolvimento das atividades.** O Curso é presencial e foi todo planejado desta forma. Contudo, é um momento de enfrentamento que necessitamos vencer” (P 48, grifos nossos).

Os/as professores/as, de modo geral, necessitaram: a) compreender-se e compreender-se naquele momento da história; b) reagir como ser humano e propor, como profissional; c) preservar o trabalho, apesar da vivência e do seu impacto subjetivo. Os/as professores/as foram e continuam sendo protagonistas de uma situação pela qual também são afetados, sem preparo ou orientação para essa mudança abrupta em sua vida profissional.

Assim, parte-se da descrição do trabalho pedagógico nos discursos dos/as interlocutores/as e apresenta-se quais alterações, naquele momento, percebiam, sendo estas categorizadas preliminarmente com base em dois sentidos amplos, quanto: ao trabalho pedagógico no ProfEPT e como trabalhadores pedagógicos. Partiu-se do suposto que o trabalho é a manifestação humana dos/as trabalhadores/as (MARX, 2008).

Observou-se, nos discursos, que, ao descrever sua produção, os/as interlocutores/as também optaram por salientar aspectos de sua vida. A vida era o ponto nevrálgico, pois estava ameaçada por um vírus e fazia-se necessário um novo rumo, nem sempre escolhido, mas demandado para proteção. Desse modo, os discursos mesclaram sentidos de trabalho com sentidos de vida pessoal, suas percepções, carências e perspectivas diante da pandemia, influenciando em sua profissão: “Atualmente é muito **mais desgastante, mentalmente e fisicamente!**” (P31, grifos nossos); “Antes da pandemia ainda não estava vinculado ao ProfEPT, mas já possuía uma carga de trabalho elevada. **Atualmente, as coisas estão muito pior, o trabalho remoto triplica as demandas e também perdemos muito em qualidade**” (P 02, grifos nossos).

O trabalho pedagógico, seu modo de produzir sua sobrevivência, interferir no mundo, contribuindo para a configuração histórica e social e se autoproduzir (MARX, 2008), era o grande desafio, na medida em que implicaria pôr em relevo os outros sujeitos, interagir e superar-se na proposição de um projeto pedagógico. A pandemia impelia a cuidar-se e o trabalho pedagógico implicava ir ao encontro dos outros, relacionar-se e propor. Para tanto, eram necessários meios e estes, em alguns casos, lhes eram estranhos, nem todas/os as/os professoras/es estavam familiarizados/as com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e com a modalidade de educação a distância ou ensino remoto. Resultaram conflitos que impactaram no modo de planejar e produzir aula dos trabalhadores e, conseqüentemente, como já mencionado, alteraram sua produção: “A pandemia tornou mais complicado, visto que aumentou a necessidade de utilização das TICs, e nem sempre a instituição acompanhou esse processo como seria desejável” (P 28). Reconfigurado o contexto de produção, também

os/as trabalhadores/as e seu trabalho se ressignificaram. Sobre tal movimento, os/as professores/as denotaram analisar, com preocupação, sua versão de trabalho pedagógico em meio e decorrente das condições impostas pela pandemia: “[...] o estresse gerado pelo teletrabalho, o volume de tarefas burocráticas tem levado a um adoecimento permanente. A qualidade das aulas também caiu, pois houve um enorme distanciamento entre professores e estudantes” (P 23).

Os discursos analisados marcam inicial percepção da realidade, capacidade de ler e identificar questões que passaram a caracterizar o trabalho pedagógico. Após, exigência, diante do conhecido, de propor. Provocados pelo questionário, as/os professoras/es ensaiaram algumas alternativas. Exemplifica-se: “[...] Entendo que tem alunos que ficam para trás e têm vergonha de dizer que têm dificuldades com as tecnologias. **Faço um trabalho de maior flexibilidade em relação a isso. A paciência pedagógica é fundamental nesse momento, principalmente para ajudar os alunos com dificuldades**”. (P 24, grifos nossos).

E, nesse processo, constituíram espaços, sentidos e possibilidades de autonomia para os/as trabalhadores/as e o trabalho pedagógico. Isto porque a autonomia tem a ver com a autoprodução do ser humano atento à realidade e visando à transformação, em meio à “[...] produção de um mundo humano ou humanizado, que transcende o mundo dado, natural, bem como ao processo de autoprodução do ser humano que constitui precisamente a sua história” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 129-130). E, no trabalho pedagógico, os professores, com autonomia, produzem seu projeto pedagógico e viabilizam condições para as aulas, a produção do conhecimento no coletivo, dentro de circunstâncias determinadas por sua pertença à sociedade capitalista, em suas diferentes fases. No caso dos interlocutores da pesquisa, observou-se sua capacidade de refletir e agir em acordo com um contexto que lhe exigiu superar-se sem perder de vista as características do trabalho pedagógico realizado, o qual atende a exigências específicas de um Programa de Pós-graduação voltado para a Educação Profissional e Tecnológica e em rede.

Considerações finais

Este estudo teve por finalidade conhecer os sentidos de trabalho pedagógico para os professores do ProfEPT. Observou-se sentidos estabelecidos concretamente no trabalho pedagógico dos/as professores/as durante a pandemia, já que tiveram que reorganizar o planejamento e, em decorrência, as aulas, enfrentando desafios que intensificaram e, por vezes, precarizaram o trabalho pedagógico.

O trabalho com pesquisa nos discursos dos/as professores/as tem este valor de associar os/as trabalhadores/as e seu trabalho a partir das vivências dos sujeitos. Pressupõe-se, assim, que os sujeitos têm a oportunidade de reconstituir, pelo discurso, que é sua manifestação organizada acerca do que produzem, os sentidos que os movimentos e, com isso, podem recuperar a força para participar da contínua e necessária luta por melhores e maiores condições de ação, base para um trabalho pedagógico efetivo.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio. História e histórias da pós-graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Editorial, v. 30, p. 3-6, 2005.

BRASIL. **O que é a COVID 19?** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt->

br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 05 jan. 2022.

CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana Soares. El Trabajo Pedagógico en el Postgrado: analisis de los movimientos de sentidos en las narrativas de los profesores del ProfEPT. **Revista Paradigma**, V. XLIII, p. 436 – 450, set. 2022. em: 17 mar. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. **Movimento-Revista De educação**, v. 7, n. 14, 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, conhecimento e tempos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 27, e270014, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174008>. Acesso em: 20 set. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; CASTAMAN, Ana Sara. Pedagogical work in the master's degree of professional and technological education in the national network. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 55. 2022.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grel. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, abr.-jun. 2013.

Política de Educação Profissional e implicações da carreira docente no trabalho pedagógico

Thayse Lacerda Assis – Universidade do Estado da Bahia

Célia Tanajura Machado – Universidade do Estado da Bahia

Na Bahia, a partir de 2008, por meio do aporte financeiro do Programa Brasil Profissionalizado (2007), se inicia o processo de reestruturação da oferta da Educação Profissional e Tecnológica na rede estadual de ensino da Bahia. Em decorrência desses investimentos, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação Profissional, que teve

por objetivo “[...] implantar as bases de uma política pública de Estado para a Educação Profissional na Bahia, vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade e cadeias produtivas.” (BAHIA, 2011). Ao analisar o processo de reestruturação ocorrido em 2008, Santos (2020) ressalta que a política estadual de educação profissional na Bahia convergia com as orientações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) para a implantação do Ensino Médio Integrado.

Há quase duas décadas do início da reestruturação da rede, observou-se avanços e recuos da política. Como avanços, é possível testemunhar a significativa ampliação das matrículas, a reorganização da rede física, a ampliação da oferta para os diferentes eixos tecnológicos, na forma integrada e subsequente, para a oferta contínua e para a Educação de Jovens e Adultos. Resultantes desse processo, foram implantados os Centros Territoriais de Educação Profissional (atendendo a 27 Territórios de Identidade - consentâneo à regionalização do território baiano), os Centros Estaduais de Educação Profissional e as Unidades Escolares compartilhadas. Ou seja, a rede foi ampliada, adequou-se à política nacional para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), espalhou-se por todo o território da Bahia e tornou-se mais complexa. Entretanto, durante o período estudado, também foram e estão sendo experimentados recuos, decorrentes de políticas locais e nacionais. De acordo Santos (2020), um processo de descontinuidade da política da Educação Profissional na Bahia, em termos conceituais, foi experimentado entre os anos de 2008 e 2019. Nele, verificou-se mudanças nas diretrizes curriculares entre 2017 e 2018 (com a incorporação de elementos como empreendedorismo ao currículo dos cursos), parcerias com instituições privadas para formação de docentes etc., o que indica uma “tendência à privatização da educação profissional técnica de nível médio”, conforme alertado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014, p. 66).

A fim de identificar elementos que implicam no trabalho pedagógico dos docentes da rede, consideram-se neste estudo, a reformulação curricular e as formas de contratação dos professores, pois entende-se que estas alterações são condicionantes do trabalho pedagógico. Acerca da reformulação curricular, tem-se em conta as alterações curriculares ocorridas em 2008 e 2017. A reformulação, que se deu em 2008, ocorreu por força do Decreto 5.154/2004 e da Lei 11.741/2008, sobretudo no que tange a Integração entre Educação Profissional e Educação Básica, e da ambiência criada com o novo regramento legal aprovado pelo Conselho Nacional de Educação para EPT (Diretrizes Curriculares, Catálogo Nacional etc.). De acordo com Santos (2020), o currículo então estabeleceu “como bases estruturantes: (a) formação integral; (b) trabalho, como princípio educativo; (c) intervenção social, como princípio pedagógico”. A reforma de 2017 se deu após mudança na gestão da Secretaria Estadual da Educação e da Superintendência da Educação Profissional (Suprof), que promoveu “redução de carga-horária, supressão e substituição de componentes curriculares.” (SANTOS, 2020, p. 94-95).

O gerencialismo na educação e a pressão do mercado por maior eficiência aparecem especialmente na segunda reforma curricular. A diminuição de carga horária e supressão de disciplinas voltadas para a Formação Técnica Geral (FTG – caracterizada por “um conjunto de conhecimentos de caráter sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as áreas de ocupação e que são necessários para qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária)” (BAHIA, 2009, p. 172)), demonstram a incorporação pela rede da lógica de “[...] mais resultados com o mínimo possível de recursos, mas com o máximo possível de exploração da força de trabalho” (QUEIROZ; DIAS, 2018, p.23). A ela o trabalho pedagógico é induzido a se adaptar.

No que tange à carreira docente da EPT, o “acelerado crescimento da oferta de vagas na Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia, entretanto, não veio acompanhado de uma

política de acesso por concurso público” (MACHADO, 2018, p. 85-86). O que se registra até os dias atuais a continuidade de contratações temporárias de docentes, especialmente, daqueles que trabalham nas disciplinas de Formação Técnica Específica (FTE - conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis para a inserção dos educandos/as nos conhecimentos e técnicas inerentes à sua formação profissional).

Atualmente, os trabalhadores que compõem o corpo docente da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia são docentes licenciados (em sua grande maioria professores concursados nas disciplinas da Base Comum Curricular, às vezes com dupla formação, trabalham em disciplinas da FTE) e não-licenciados, que trabalham sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), cuja contratação e recontração ocorre por seleção pública, dada a “necessidade temporária de excepcional interesse público” (BAHIA, 2008). Para a contratação temporária do docente exige-se a graduação, na área do eixo tecnológico em que ele irá atuar. Entretanto, hoje, quase toda a Rede, nas disciplinas FTE é formada por professores temporários. Nesse sentido, as condições exigidas para desenvolver o trabalho pedagógico, desde a sua investidura na função de professor na rede estadual da Bahia, segue precarizada pelos “[...] tipos de contrato, formas de ingresso, formas de terceirização, progressão funcional [...]” (HYPOLITO, 2012, p.216).

Na Bahia, a precarização ocorre de diversas formas. Temporários, muitos dos docentes das disciplinas de FTE, contraditoriamente, estão na rede há 10 anos. Além disso, possuem 23% a mais de carga horária de trabalho em sala de aula do que o seu colega concursado e não possuem os mesmos direitos trabalhistas dos docentes concursados. As variadas formas de contratação, recontração e subcontração dos professores temporários e a adaptabilidade do licenciado para garantir a carga horária completa (não excedência da unidade escolar, com a complementação de carga horária em disciplinas fora da sua área de concurso), de toda forma “[...] são mobilizadas para atender a produção puxada pelas demandas do mercado” (KUENZER, 2021, p. 237), constituindo arranjos de trabalhos desiguais, adaptando-se à lógica do caráter "flexível" da força de trabalho, ou seja, [...] importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade [...], o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez e que se submetam a relações de trabalho flexibilizadas, o que vale dizer precarizadas. (KUENZER, 2021, p. 237-238).

De maneira inicial, concluímos que as políticas educacionais de tendência gerencialista, que estruturam a organização do trabalho docente, seja por meio das reformulações curriculares, seja por condicionantes da carreira docente, afetam o trabalho pedagógico de forma estruturante, em suas condições objetivas e subjetivas, levando a efeitos irreparáveis na formação da e para a classe trabalhadora e para os trabalhadores docentes da rede estadual de Educação Profissional da Bahia.

Considerações finais

No bojo das políticas educacionais, em que se inserem a modalidade de Educação Profissional, os aspectos que definem a trajetória e condições da carreira docente, como afirma Ramos (2012, p.23) “não são de natureza pedagógica, mas sim política [...]” e estes sujeitos singulares, coletivos, históricos, da classe trabalhadora são orientados por concepções de mundo hegemônicas que cada vez mais precarizam a força de trabalho humano, tendo em vista cumprir com os ideários de uma educação a serviço do capital.

Nesta análise, apontamos alguns indícios de precarização do trabalho pedagógico, com base na reformulação das matrizes curriculares no ano de 2017. Essa mudança curricular (2017) antecipava, em certa medida, a implementação, condicionada às expectativas do mercado, da

Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Federal nº 13.415/2017, em que se tem, dentre outras alterações do currículo, a diminuição da carga horária da Base Nacional Comum e o aumento da carga horária das disciplinas técnicas e/ou diversificadas. Neste sentido, é importante perceber que, mesmo antes de ser implementada a Reforma do Ensino Médio, as matrizes curriculares da EPT da Bahia já parecem a ela alinhadas. Tais alterações vêm incidindo diretamente nas condições do trabalho docente e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico e. carreira docente

Em relação aos docentes da Base Nacional Comum, com a diminuição da carga horária em algumas áreas, infere-se que eles não terão carga horária suficiente na sua escola de origem, se será devolvido por não ter a carga horária completa ou se, para complementar a carga horária, terá que lecionar disciplinas adversas à sua qualificação profissional. O contratado temporário também está submetido à lógica de complementação de carga horária, o que significa ter que ministrar qualquer disciplina técnica, do eixo tecnológico que foi inserido, em outros eixos, ou até mesmo ter que ficar com mais de um componente curricular na mesma turma.

Referências

- BAHIA. Instrução normativa 009, de 09 de Maio de 2008. *In*: BAHIA. **Educação Profissional da Bahia**. Trabalho, Educação e Desenvolvimento. Legislação Básica 2010-2011. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2013/legislacao.pdf>. Acesso em 10 de Março de 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador, v.6, n.2, p.65-76. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088> Acesso em: 02 de jun.2019.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho na educação básica no Brasil: condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Lígia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- KUENZER, Zeneida Acácia. A precarização do trabalho docente: ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: MAGALHÃES (Orgs.) *et. al.* **Trabalho docente sob o fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2021.vol. 2.
- MACHADO, Célia Tanajura. O Programa de Apoio à Educação Profissional e a Formação dos professores da Educação Profissional da Rede Estadual da Bahia (2011 a 2015). *In*: MUTIN; Avelar Luiz Bastos; MACHADO, Célia Tanajura; SANTOS, Aline de Oliveira Costa (Orgs.). **Educação profissional, território e sustentabilidade**. Curitiba: CRV, 2018.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e a sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/oliveira.pdf> Acesso em: 22 de out. 2020.
- SANTOS, Aline de Oliveira Costa. **Práticas pedagógicas no ensino médio integrado à educação profissional: Territorialidades e resistências**. Tese de doutorado. UNEB/PPGeduc.

Salvador, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil: Um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2012.

O cenário da EJA e EJA-EPT no Brasil: uma reflexão sobre o trabalho pedagógico

Shirley Bernardes Winter - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Mariglei Severo Maraschin- UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho foi construído junto a um grupo de estudos e pesquisas em Políticas Públicas para debate na 41ª Reunião Nacional ANPED - “Educação e Equidade: bases para Amazonizar e reconstruir o país”. O Cenário da EJA e EJA-EPT no Brasil: uma reflexão sobre o trabalho pedagógico, é a proposta que queremos debater e problematizar neste painel.

Buscamos responder as seguintes problematizações: Qual o lugar da EJA-EPT na atual conjuntura? Em meio ao cenário de disputas e de revogação do “Novo” Ensino Médio, como configura-se a modalidade? E nesse contexto quais os desafios do trabalho pedagógico? Através da análise de legislações passamos a tecer algumas reflexões sobre a EJA e a EJA-EPT.

Este texto, teve como base a discussão bibliográfica, estudo da legislação e documentos legais que regulamentam e orientam tais modalidades, segue a perspectiva de um estudo qualitativo, que conforme Flick (2009) descreve como sendo uma análise de fenômenos concretos, relacionando com as particularidades de um determinado local e tempo. Com uma abordagem dialética tentamos provocar o “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7-8).

Assim, o texto está organizado em dois momentos. Iniciamos contextualizando a legislação, fazendo uma breve análise do cenário ocupado pela política, do lugar ou não que a política vem configurando-se. Em seguida, abordamos o trabalho pedagógico e seus desdobramentos.

EJA e EJA-EPT: no contexto da legislação

Ao longo da história, o cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, perpassa períodos de disputas, perigos, lutas, contradições e desafios constantes. A modalidade EJA foi implementada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, como mais uma forma de garantir o direito à Educação, estabelecido na constituição brasileira. Desde então, a EJA é fruto de programas de governos e não se estabelece como uma política pública efetiva.

Já a integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional aconteceu de fato, somente em 2005 com a promulgação do decreto n.º 5.478/2005, em que, fora implementado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com o Ensino

Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). Por luta dos movimentos, que identificaram no decreto de integração do Ensino Médio à educação técnica fragilidades, este foi revogado no ano seguinte pelo decreto nº. 5.840/2006, e neste, foi ampliado a modalidade para o ensino fundamental, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O Proeja foi criado no contexto de uma política de inclusão social e seu Documento Base foi desenvolvido por um grupo de professores vinculados à rede EPT para dar suporte à implementação dos cursos e tornou-se o principal instrumento regulador do Proeja. O documento apresenta como proposta uma formação com maior autonomia intelectual, ética, política e humana, qualificando o sujeito jovem e adulto não somente para suprir as necessidades do mercado de trabalho, mas sim possibilitando uma formação crítica e emancipadora de homens e mulheres (BRASIL, 2007). No contexto de fortalecer a modalidade não somente como um programa de governo, mas, ampliando sua abrangência como uma política pública, em 2018, no 1º Encontro Nacional da EJA, foi discutida e definida a troca da nomenclatura de Proeja para EJA-EPT, sinalizando a continuidade da luta pela efetivação de uma política pública de formação de trabalhadores.

Neste contexto, os últimos governos vinham com total silenciamento da modalidade EJA e EJA- EPT. Não observamos, nos últimos anos, nenhuma política de fomento e a não discussão da EJA junto ao debate do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Cenário complexificado pela pandemia: diminuição de matrículas e fechamento de turmas. Contudo, a partir de 2021, surgem legislações que movimentam a EJA e EJA-EPT, sendo elas: a Resolução 1 de 28 de maio de 2021 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, que apresenta perigos como o crescimento do ensino privado e da educação a distância. Na sequência foi promulgada a Portaria Nº 962/2021; que Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA Integrada – EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. e o Edital Nº 17/2022 Programa EJA Integrada que foi instituído para dar apoio a projetos voltados à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional

Ainda em 2022, a partir do trabalho “O lugar da EJA EPT na atual conjuntura: avanços, perigos e contradições”, apresentado na XIV ANPed Sul, percebemos que a EJA passou do “não lugar” das políticas a um “lugar de perigos e contradição” (MARASCHIN; WINTER, 2022). Avançamos no tempo, mas ainda não temos respostas claras para estas questões, o que sabemos é que os perigos e incertezas são muitos. A seguir, algumas reflexões com base no trabalho pedagógico no contexto atual.

Trabalho pedagógico e seus desdobramentos

Apesar de as últimas legislações colocarem a EJA-EPT em um movimento de destaque e termos a meta 10 do PNE como importante lugar para desenvolvimento da política, queremos trazer a discussão do trabalho pedagógico, pois entendemos que não basta apenas construir legislações e até financiamentos, é preciso pensar o trabalho com jovens, adultos e idosos, estratégias de aumento da escolaridade e uma profissionalização que prepare os sujeitos para o mundo do trabalho.

Temos defendido diferentes espaços para pensar a educação dos trabalhadores, mas

especificamente tempos e espaços na formação inicial de professores, bem como formações continuadas nas escolas e com os professores. Compreendemos o trabalho pedagógico na EJA e na EJA-EPT como ações, relações e transformações (MARASCHIN, 2015). Mas, por que investir em trabalho pedagógico na EJA-EPT? Vamos citar alguns dados que nos remetem diretamente ao trabalho do professor.

Primeiro, atualmente, tem-se 2,8% de matrículas na Rede Federal (RAIMUNDO, 2022), enquanto a meta 10 do PNE, defende o percentual de 25%. Por que os professores não querem trabalhar na EJA-EPT? Por que não há aumento de cursos? Na tese de Maraschin (2015) aparece sobre o preconceito que existe nas instituições federais e de alguns professores em não atuarem na modalidade, dado que identificamos como grave para o desenvolvimento da política.

Junto a não efetivação de cursos e de matrículas temos o alto índice de evasão, demonstrando a necessidade de estudos das causas tanto da desistência como da permanência nos cursos. Em uma análise entre os anos de 2017 a 2021 das instituições do Rio Grande do Sul observam-se taxas de evasão que podem chegar a 26,7% (RAIMUNDO, 2022). Estas refletem diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido na modalidade.

O atual programa EJA Integrada traz financiamento para oferta de cursos em parceria com as redes de ensino e contempla ações importantes que valorizam o trabalho pedagógico, que são elas: formação de professores, produção de materiais e monitoramento e avaliação dos cursos. Acreditamos que estas estratégias são fundamentais para implementação dos cursos.

Considerações finais

Estar vigilante enquanto pesquisador da EJA e da EJA-EPT é primordial. A modalidade passou do não lugar a um lugar de algumas proposições. E diante do debate sobre o Ensino Médio (revoga X não revoga) acreditamos ser o espaço para debater, avaliar, expandir e consolidar a política de EJA-EPT tanto na Rede Federal como nas redes municipais e estaduais.

Para além de acompanhar e denunciar as contradições do processo de implementação e descaso com a EJA é fundamental olhar para o trabalho pedagógico na modalidade. Acreditamos que é de fato na práxis que vamos consolidando ou não uma política efetiva. E é urgente consolidar um trabalho pedagógico crítico, autotransformador e inclusivo na EJA-EPT (MARASCHIN, SILVEIRA, WINTER, 2022).

E este trabalho somente se configurará com várias ações interligadas de reconstrução de uma política educacional nacional. E exigirá ações concretas de financiamento, de formação de professores e de constituição de uma rede de pesquisas, além de construir diálogo constante com trabalhadores, jovens e adultos e idosos - sujeitos da política e professores e gestores - propositores da política.

Referências

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto 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. Brasília, DF.

BRASIL. Documento Base PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Edital Nº 17**, 15 de Fev. 2022. Adesão ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - Programa EJA Integrada - EPT. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/EDITALN17_2022EJAIntegrada.pdf. Acesso em 2 Abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 7 Mar . 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - LEI Nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 962**, de 1º de dez. 2021. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BRASIL. **Resolução Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442> Acesso em: 08 Jan. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MARASCHIN, M. S.; SILVEIRA, R. B.; WINTER, S. B. Trabalho pedagógico crítico em disputa na Educação Profissional. *In*: FERREIRA, L. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; CALHEIROS, V. C. (Orgs.) **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões**-. Curitiba: CRV, 2022. vol. 3

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? Tese de doutorado em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

[MARASCHIN, Mariglei Severo](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10678-); WINTER, S. B.. O lugar da EJA EPT na atual conjuntura: avanços, perigos e contradições. *In*: **XIV Anped Sul** – Formação e Trabalho Docente Tensões e Perspectivas na Educação Brasileira, 2022, Evento online. Disponível em; <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10678->

[TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf](#) Acesso em: 01 abr. 2023. p. 1-7.

RAIMUNDO, Fabiana Ilha. Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na rede federal de ensino no estado do Rio Grande do Sul (RS). **Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica**. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Universidade Federal de Santa Maria, 2022.