

Formação continuada de profissionais para o PROEJA: análise e perspectivas

Continuing education of professionals for the national program for the integration of professional education with basic education in the modality of youth and adult education (PROEJA): analysis and perspectives

Recebido: 21/11/2020 | **Revisado:** 05/05/2021 | **Aceito:** 20/05/2021 | **Publicado:** 02/12/2021

Maria Lucilene Menezes Umbelino
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0088-5024>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
E-mail: lucilene.umbelino@ifam.edu.br

Jessica de Almeida Cunha
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0732-7930>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
E-mail: biojessicacunha@gmail.com

Cirlande Cabral da Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7354-1770>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
E-mail: cirlandecabral@gmail.com

Como citar: UMBELINO, M. L. M.; CUNHA, A. J.; SILVA, C. C.; Formação continuada de profissionais para o PROEJA: análise e perspectivas. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 2, n. 20, p. e11568, dez. 2021. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir a formação continuada de profissionais, que atuam no âmbito do PROEJA. A discussão se estabelece em torno da importância da formação de profissionais para atuarem no programa, no sentido de alcançar a formação humana integral dos educandos. Para tal, partimos de uma revisão bibliográfica e análise documental sobre a temática abordada, contextualizando historicamente, as políticas públicas voltadas à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, trazendo à baila, discussão acerca da formação de profissionais frente ao ensino nessas modalidades, bem como uma breve trajetória da educação de Jovens e Adultos e suas peculiaridades. A guisa de conclusão, o estudo aponta o PROEJA apresenta-se como uma possibilidade de integração entre teoria e prática na construção do conhecimento, sendo imprescindível a esse processo, a formação dos profissionais atuantes, capazes de reconhecer o potencial presente no campo de saberes nessa modalidade e relacioná-los com o mundo do trabalho.

Palavras-chave: PROEJA; Formação continuada de profissionais; Trabalho como princípio educativo.

Abstract

This paper aims to discuss the continuing education of professionals, who work within the scope of PROEJA. The discussion is established around the importance of training professionals to work in the program, in order to achieve the integral human education of students. To this end, we started with a bibliographic review and documentary analysis on the theme addressed, historically contextualizing public policies aimed at Professional Education and the Education of Youths and Adults, bringing up the discussion about the training of professionals regarding teaching in these modalities, as well as a brief trajectory of Youth and Adult education and its peculiarities. As a conclusion, the study points out that PROEJA presents itself as a possibility of integration between theory and practice in the construction of knowledge, being essential to this process, the training of active professionals, capable of recognizing the potential present in the field of knowledge in this field. modality and relate them to the world of work.

Keywords: PROEJA; Continuing education of professionals; Work as educational principle.

1 INTRODUÇÃO

A formação de profissionais para atuarem junto ao programa de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos vem sendo tratada, no Brasil, por diversos teóricos e estudiosos em educação, (KUENZER (2008); MACHADO (2008); MOURA (2017;2018); SHIROMA e LIMA FILHO (2011); RAMOS (2014), numa perspectiva de inserir o trabalho como princípio educativo, na busca de uma formação além dos interesses do mercado de trabalho, uma educação que permita aos educandos perceberem-se enquanto sujeitos sociais, capazes de compreender as relações de trabalho na qual estão inseridos, promovendo uma relação indissociável entre os conhecimentos de cunho prático e os de cunho intelectual.

A partir da promulgação do decreto nº. 5.154/2004 que possibilitou a integração entre a formação profissional e a educação básica, foi oportunizada a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através dos decretos nº 5.478/2005 e 5.840/2006 (BRASIL, 2004, 2005, 2006). Esse programa foi criado no intuito de promover uma educação que integrasse a formação geral à profissional para jovens e adultos aos quais não tiveram oportunidade de ingressar ou concluir a educação básica anteriormente, nem tiveram formação que os habilitasse ao exercício de uma profissão de nível técnico.

Nessa perspectiva, o Programa Nacional de Integração Profissional com a modalidade Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) surge como um significativo alcance socioeconômico, abrindo possibilidades de inclusão ao público da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitindo a inserção do trabalho no currículo dessa modalidade, através da viabilidade de integração entre teoria e prática na construção do conhecimento.

Moura e Henrique (2012, p. 116) ao citarem os documentos oficiais, afirmam que o PROEJA surge com uma dupla finalidade: enfrentar as “descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil” e “integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade do coletivo de jovens e adultos”.

Dessa forma, Cacho e Moura (2015) trazem a reflexão acerca da necessidade de se ter uma metodologia diferenciada e uma organização curricular que atenda às realidades de seu público para se alcançar a proposta do PROEJA de romper a dualidade educacional, a partir de um currículo no qual pense o trabalho como princípio educativo.

Todavia, percebe-se que a implantação desse programa, até o momento, não tem se mostrado suficiente, por questões de cunhos diversos, dentre os quais se destaca a falta de quadro de professores com formação adequada para atuar no programa, conforme destaca Moura (2017):

[...] os projetos societários em disputa fazem com que vários aspectos se inter-relacionem e operem no sentido de dificultar a consolidação do Programa, dentre os quais, destacam-se neste estudo: a falta de quadro de professores com formação adequada para atuar no

Programa, nas redes estaduais e na RFEP; ausência de uma política pública de formação de professores para atuar no Programa; [...] (MOURA, 2017, p. 5).

No intuito de tratar a problemática deste trabalho, dividimos o mesmo em três momentos. No primeiro trazemos uma reflexão acerca da formação docente, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesta perspectiva, discutimos as particularidades dessa modalidade, uma vez que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Já no segundo momento, discorreremos sobre a educação de jovens e adultos, promovendo uma breve trajetória dessa modalidade, desde o surgimento até a possibilidade de integração com a Educação Profissional, através do decreto nº 5.478/2005. Damos espaço para as especificidades do PROEJA relacionando suas dificuldades, público, e relação com o trabalho.

Na terceira parte de manuscrito, trazemos uma discussão acerca da formação dos profissionais para a EPT integrada à EJA, destacando as políticas existentes que tratam dessa formação, bem como, as que ainda precisam ser consolidadas. Buscamos nesse momento, investigar as ações que estão sendo executadas para a formação de profissionais na perspectiva de implantação e consolidação do PROEJA, no intuito de formar docentes, técnicos administrativos e gestores flexíveis e ativos diante das peculiaridades e do contexto do PROEJA, percebendo a educação básica como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde há a preparação para o trabalho, entendendo este como princípio educativo.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo refletir sobre técnicos administrativos, gestores e, em particular, docentes, que atuam na Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de enfatizar o trabalho como princípio educativo.

2 REFLETINDO A FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EPT

Ao pensar na atuação docente para a Educação Profissional e Tecnológica, necessita-se fazer um recorte, inicialmente, sobre as características dessa modalidade objetivando ater-se ao perfil dos profissionais que atuam como docente nos cursos técnicos, bem como ao tipo de formação que tais professores devem receber a fim de atender as expectativas da EPT.

Os primeiros indícios de surgimento da EPT no Brasil aconteceram por volta do século XIX, durante o período colonial, com a criação do colégio das fábricas, partindo de uma perspectiva assistencialista, com o intuito de amparar os órfãos, pobres e demais desvalidos da sorte, qualificando-os para o ofício de trabalhos manufatureiros. Segundo Magalhães (2011), tal iniciativa brasileira de formar mão de obra

Ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes

sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram reservados os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade (MAGALHÃES, 2011, p.93).

Seguindo o percurso histórico da EPT no Brasil, Silva (2017) apresenta o ano de 1909 como o marco, uma vez, que através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o governo Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no país. Iniciou-se, então, um período de várias tentativas de estruturação da educação profissionalizante.

Complementando esse dado, Ramos (2014) expõe que o início do século XX trouxe uma novidade para a educação profissional do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.

Partindo dessa perspectiva, perpassando pelo período de revolução industrial - devido ao emprego de máquinas e ao aumento na produção de mercadorias - a Educação Profissional dirige-se para o desenvolvimento de competências técnicas de trabalhadores para atender as exigências do mercado, passando de um viés assistencialista para um tecnicista e economicista, visando à preparação de operários para o exercício profissional.

Em 1971, sob o regime militar, houve uma profunda mudança na educação básica brasileira, com a promulgação da Lei 5.692/71, Lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, que instaurava a profissionalização compulsória em todo o país, fazendo com que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante (MAGALHÃES, 2011).

Ainda conforme o autor supra citado, em 1996 houve uma mudança significativa no que tange o ensino profissional técnico, uma vez que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 favoreceu a publicação do Decreto nº 2.208/97, que reformulou a Educação Profissional, instituindo a separação curricular entre ensino médio e ensino técnico. Dentro dessa perspectiva, diversos estudiosos e educadores reagiram frente a tais atos impositivos, realizando debates e mobilizações no intuito de reestabelecer os princípios norteadores de uma política de Educação Profissional articulada com a Educação Básica.

Nesse espaço cronológico, o debate acerca da Educação Profissional tomou fôlego. Com o início do governo Lula, a pressão pela revogação do Decreto nº 2.208/97 ganhou força, resultando em sua substituição por outro, qual seja, o de nº 5.154/2004, que reestabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e o ensino técnico. A partir desse momento, a Educação Profissional de nível técnico poderia ser ofertada de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio (BRASIL, 2004).

Ainda na vigência do mesmo governo, foi sancionada a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008¹, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Diante desse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica passou a ser definida no artigo 39 da LDB, da seguinte forma:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Atrelada aos avanços trazidos à educação brasileira, cabe destacar a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, que nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes foram definidos, nos termos da lei, como Instituições de ensino superior, básico e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Logo, nesse ensejo que marca a trajetória da EPT no Brasil, após a criação dos Institutos federais, surgiu de forma considerável a demanda por professores para atuarem em curso de Educação Profissional de Nível Médio, os quais possuíssem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, o corpo docente das Instituições que oferecem Ensino Profissional e Tecnológico é composto por perfis diversificados, havendo os profissionais das disciplinas técnicas (bacharéis ou tecnólogos) e os das disciplinas gerais (licenciados).

¹ Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Diante dessa heterogeneidade profissional, bem como as especificidades da EPT, percebe-se grande número de pesquisas voltadas à temática, uma vez que além da necessidade de formação pedagógica, é necessário levar em consideração as peculiaridades dessa modalidade. De acordo com Kuenzer (2008, p. 37), também deve ser considerado, de forma cuidadosa, “as interfaces entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar. Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”. Em face ao exposto, Machado (2008) aponta que a atuação dos professores da EPT, precisa levar em conta a complexidade desse universo e as necessidades de cada uma das formas organizativas dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, a partir de Machado (2008), observamos que os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados

Às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenção críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

O profissional frente ao ensino nessa modalidade, tem o desafio de levar seus alunos a compreenderem de forma crítica e flexível o mundo do trabalho, capazes de perceber o papel dos avanços tecnológicos presentes na sociedade atual. Com essas vivências e experiências, será possível que o estudante da educação profissional e tecnológica, possa ler, interpretar e atuar neste mundo capitalista (MACHADO, 2008).

Ao considerar a especificidade que as mudanças no mundo do trabalho conferem à educação profissional, percebe-se a lógica da polarização de competências², Kuenzer (2008) enfatiza que de fato, há de formar um professor de novo tipo que domine esses processos. A autora apresenta três dimensões a serem consideradas nessa formação

[...] essa é a primeira dimensão: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas; a segunda dimensão a ser considerada exige que se tenha clareza a respeito de qual educação profissional se está falando, uma vez que ela atende a diversos níveis, da básica à científico-tecnológica de alto nível, incluindo os níveis de mestrado e doutorado. [...] a terceira dimensão a ser tratada é a existência de conhecimentos, elaborados através de pesquisas realizadas nas últimas décadas que permitem configurar uma pedagogia do trabalho adequada ao caso brasileiro, a ser considerada na elaboração dos

² “Preparar para atender às demandas dos diferentes pontos da cadeia produtiva, dos mais dinâmicos aos mais precarizados.

programas de formação de professores de educação profissional (KUENZER, 2008, p.31-33).

Haja visto a especificidade da EPT, que integrada à Educação Básica propõe romper a dualidade estrutural da educação brasileira, enfocando o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, formando os indivíduos em todas as suas dimensões, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, implica entender uma formação além da preparação para o mercado de trabalho, que busque a emancipação humana. Sob essa perspectiva, é necessária uma formação de docentes capazes de estabelecer articulações entre os diversos níveis de formação, ter plena compreensão do mundo do trabalho, compreender as mudanças tecnológicas e sua influência no cotidiano, estabelecer diálogo entre teoria e prática, contextualizar os conteúdos no intuito de facilitar o aprendizado. Enfim, é desejável uma formação de professores que não sejam meros aplicadores de conteúdos e saberes específicos.

Diante das considerações apresentadas, concordamos com a fala de Moura (2018) quando afirma que é fundamental que o docente da EPT

[...] tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2018, p. 32).

Ao tratar sobre a necessidade de formação docente, Machado (2008, p. 14) defende que a dinâmica tecnológica que se propaga mundialmente exige uma força de trabalho específica. Para isso, é preciso um outro perfil de docente que seja criativo e capaz de construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. A autora aponta ainda que a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da Educação Profissional no país, permitindo a percepção de que para alcançar a formação total do trabalhador, se faz necessária uma política definida para a formação de professores ativos, reflexivos e criativos para que desenvolvam idônea e adequadamente outros profissionais.

3 DA EJA AO PROEJA: TRAJETÓRIA E CARACTERÍSTICAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é regulamentada, no Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, em seus artigos 37 e 38, como modalidade de ensino voltada àqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na chamada “idade própria”. É, portanto, uma modalidade que visa garantir um direito aos jovens e adultos, dando oportunidades para iniciarem e/ou darem continuidade aos estudos.

A trajetória da EJA no Brasil apresenta consideráveis e diversas mudanças ao longo do tempo, tais variações estiveram atreladas a diversos fatores de cunho social, político e econômico que influenciaram no desenvolvimento do país, caracterizando seus diferentes momentos históricos.

No contexto histórico da educação brasileira, a questão educacional direcionada aos adultos (CUNHA, 1999) começou a ser tratada durante o período de colonização, onde se oferecia educação voltada à doutrinação religiosa. Sobre esse contexto, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que os jesuítas ensinavam o evangelho, instruíam quanto a normas de comportamento, e ensinavam, aos indígenas e aos escravos, os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, encarregando-se posteriormente das escolas de humanidades voltadas aos colonizadores e seus filhos.

O modelo educacional jesuítico perdurou até o ano de 1759 quando os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas pelo marques de Pombal, Sebastião José de Carvalho. A respeito de tal expulsão, Haddad e Di Pierro (2000) acrescentam que esta produziu uma desorganização no sistema de ensino e que somente no período imperial voltou-se a encontrar informações sobre ações voltadas ao campo da educação de adultos.

Diante desse cenário, os próximos registros relacionados à educação surgiram com a Constituição Brasileira de 1842, na qual garantia uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Acerca dessa assertiva, Haddad e Di Pierro (2000, p.109) apontam que “o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal”. Os autores apresentam que o proclamado no documento foi distanciado do concretizado em decorrência de fatores como: retardamento no avanço da implantação de uma escola de qualidade para todos; reconhecimento da cidadania, no período do império, apenas a uma pequena parcela da população, ficando excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres e a delegação de responsabilidade por essa educação básica às províncias através do ato adicional de 1834 que reservou os direitos sobre a educação das elites ao governo imperial, praticamente delegando à instância administrativa que possuía menores recursos, o papel de educar os mais carentes, que eram a maioria.

Mais tarde, com a Constituição de 1891 – primeiro marco legal no sistema republicano de governo - a responsabilidade pelo ensino básico foi descentralizada para as províncias e municípios, enquanto a União foi incumbida apenas de “animar” tais atividades, ficando com maior responsabilidade em relação ao ensino secundário e superior.

Diante dessa premissa, percebe-se mais uma vez a dualidade educacional, onde o ensino das letras, que era a única educação oferecida aos pobres, ficava dependente da fragilidade financeira das províncias, enquanto garantia-se a formação das elites através da oferta de ensino secundário e superior. A respeito da Constituição republicana, Haddad e Di Pierro (2000, p.109) afirmam que a mesma “estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada”.

De acordo com os autores supracitados, apesar do descompromisso da união com o ensino elementar, durante o período da primeira república houve uma quantidade considerável de reformas educacionais que, de alguma maneira,

preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, devido à falta de dotação orçamentária, tais preocupações produziram pouco efeito prático.

No entanto, com o início da industrialização e o processo de urbanização no país, após a década de 1920 cresceram os movimentos de educadores em favor de uma educação de qualidade para todos, onde se exigia que o estado tomasse para si a responsabilidade pela oferta educacional. À época, o alto índice de analfabetismo começava a fazer da educação escolar uma preocupação da população e das autoridades. Em decorrência desses fatos, Cunha (1999) discorre que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser valorizada sob pontos de vista diferentes, uma vez que

Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos (CUNHA, 1999, p. 10).

Diante desse contexto, a educação de adultos passou a se firmar como problema de política em esfera nacional. Dessa forma, ao longo do tempo foram sendo desenvolvidas ações para que a Educação de Jovens e Adultos fosse reconhecida e recebesse um tratamento particular. Acerca dessas ações, Aranha (2006) destaca: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, em 1947; da Campanha de Educação Rural em 1952; e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Ainda, conforme Aranha (2006), na década de 1960 as discussões sobre analfabetismo tomaram fôlego e trouxeram uma reflexão a respeito das metodologias de ensino utilizadas na alfabetização de adultos. Nesse contexto, surgiu grande destaque ao educador Paulo Freire, que se tornou uma referência no campo educacional, principalmente pela criação do método “Paulo Freire” utilizado para alfabetizar jovens e adultos.

O método freiriano pauta-se no diálogo, na troca e construção de saberes, identificando-se em um método de aprender a ler o mundo. Baseia-se em um trabalho que utiliza a linguagem corrente na localidade e a discussão das experiências de vida dos participantes. Devido a suas características, esse método distanciou-se dos paradigmas de uma educação tradicional e possibilitou que a EJA caminhasse na direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres. Como podemos perceber nas palavras de (BRANDÃO, 1981).

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário — um ato de amor, dá pra pensar sem susto — , não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui

nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 1981, p.10-11).

Com o regime militar, as iniciativas relacionadas a EJA foram enfraquecendo, uma vez que suas ações contrariavam os interesses imposto pelo golpe militar. Em consequência disso, Paulo Freire foi exilado do país, visto que suas ideias foram consideradas contrárias e perigosas ao governo. De acordo com Haddad e Pierro (2000, p.113) a ruptura política advinda do movimento de 64 “tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a normalização das relações sociais”.

Ante os fatos, na tentativa de minimizar o problema dos precários índices de alfabetização, em 1967, o Governo Federal regulamentou através da lei nº 5.379, o que denominou Movimento Brasileiro de Alfabetização, mais conhecido como MOBRAL. O programa distanciava-se do método proposto por Paulo Freire pois atendia principalmente os interesses do governo e do mercado, formando mão de obra barata. Conforme Aranha (2006, p.319), o programa “utilizava o consagrado método de Paulo Freire, só que esvaziado do conteúdo ideológico considerado subversivo. Havia, pois, uma adulteração indevida do método, impensável sem o processo de conscientização”.

Com o fim da ditadura militar e após a verificação da ineficiência do MOBRAL, o mesmo foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). A partir desse momento, voltou-se a desenvolver diversas ações e programas de alfabetização e escolarização. Dentre os acontecimentos que trouxeram avanços significativos à Educação de Jovens e Adultos, destaca-se sua regulamentação na legislação brasileira, através da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seu artigo 208, a garantia do direito à Educação Básica também para aos jovens e adultos, e a LDB nº 9394/96 que substituiu a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através dessa nova legislação, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade de ensino. Diante dessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que

Pela primeira vez na história brasileira, o Art. 208 da Constituição de outubro de 1988 conferiu à população jovem e adulta o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que a ele não tiveram acesso e progressão na infância e adolescência (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

No ano de 2005, visando a efetividade e qualidade da EJA, o governo federal criou, através do Decreto nº5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Em sua gênese, o programa restringia-se às Instituições Federais de Educação Tecnológica e ao nível médio de ensino. No ano seguinte, após diversas discussões

acerca do programa, o Decreto nº5.478/2005 foi substituído pelo de nº 5.840/2006, que instituiu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla PROEJA. A partir desse ato, o PROEJA ficou instituído da seguinte forma

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004. (BRASIL, 2006).

No intuito de nortear para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos do PROEJA, o governo federal lançou em 2007 um documento intitulado “documento Base”, que dentre suas características trata das concepções e princípios inerentes ao PROEJA. O documento apresenta os princípios que consolidam os fundamentos do programa, quais sejam: papel e compromisso com a inclusão da população nas redes públicas de educação; inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas públicos de educação; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007).

O documento base apresenta como uma das finalidades mais significativas do proeja, proporcionar a formação integral do educando, que permita ao cidadão compreender a realidade e o mundo do trabalho, sendo capaz de “inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2007, p. 35).

A EJA atualmente apresenta-se como um campo de desafios e possibilidades de emancipação humana. Ao analisar os caminhos que essa modalidade percorreu até os dias atuais, percebe-se que as políticas públicas voltadas à EJA foram constituídas em meio a conflitos de diversos interesses sociais e econômicos, onde

havia a preocupação e luta pelos direitos à educação para todos, em defesa desta como condição humana, e a preocupação dirigida apenas à garantia do desenvolvimento econômico do país.

Nesse contexto marcado pela tensão entre o poder hegemônico e contra hegemônico na elaboração de políticas públicas, a Educação para as pessoas jovens e adultas sofreu momentos de retrocessos, mais também de avanços significativos, onde se destaca a criação do PROEJA, que trouxe a possibilidade de integração entre a EPT e a EJA, estabelecendo um novo momento para a Educação dos Jovens e Adultos. Sobre essa premissa, concordamos com Poubel, Pinho e Carmo, 2017, p. 138) quando afirma que o PROEJA, do ponto de vista da concepção/formulação, é “uma das mais bem tecidas políticas públicas que já se teve no país”.

4 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA ATUAREM NA EPT INTEGRADA À MODALIDADE EJA

Entre as ações apontadas pelo documento base citado na seção acima, além da oferta de cursos de proeja, previu-se também a formação continuada de professores e gestores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. A exigência acerca dessa formação é apresentada por se tratar de um campo específico de conhecimento que exige uma formação correspondente. O documento base explica que todos os professores, sejam de educação básica ou profissional, podem atuar na modalidade EJA, porém, é necessário “mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 36).

Diante das especificidades do PROEJA e suas formas de oferta, onde é necessário considerar a heterogeneidade do público, suas histórias de vida, os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços, e que o processo educativo leve em conta as pessoas e os conhecimentos inerentes a elas, há de se pensar em formação de docentes, técnicos administrativos em educação e gestores, para que sejam capazes de atender as necessidades exigidas para produzir e sistematizar os conhecimentos nesse campo educacional.

De acordo com Machado (2011), a questão da formação de profissionais para atuarem junto ao PROEJA, tem se configurado como uma necessidade para concretização do programa enquanto uma política pública de impactos na qualidade de vida dos jovens e adultos. Portanto, tal formação deverá desenvolver e produzir conhecimentos sobre a proposta de integração da Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e adultos, orientando para uma atuação ativa e reflexiva no âmbito das instituições que oferecem o programa.

Ao tecer comentários sobre a proposição do PROEJA, Shiroma e Filho (2011) discorrem que

A construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que

possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira. (SHIROMA e FILHO 2011, p.729).

Dessa forma, ao considerar que para implantação do PROEJA é de fundamental importância se realizar, primeiramente, uma sólida formação continuada dos profissionais envolvidos nessa esfera, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC apresenta, através do documento base (2007), essa formação como uma das condições para consolidação do programa como política pública. Traz ainda, que a formação de professores e gestores “deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico, e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas” (BRASIL, 2007, p. 60).

O documento base apresenta que para alcançar esse objetivo, a ação necessita se dar em duas frentes, quais sejam: Programa de formação continuada sob encargo das Instituições ofertantes³ de cursos no âmbito do PROEJA e programas de âmbito geral promovidos ou organizados pela SETEC/MEC.

Cacho e Moura (2015) expõem que na conjuntura de uma política de apoio ao PROEJA, a SETEC/MEC pensou em quatro frentes de formação continuada para profissionais que atuam no âmbito do programa. Tais frentes se referem, respectivamente, a: oferta de especialização PROEJA; Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC); Cursos de Formação Continuada em PROEJA; Diálogos PROEJA.

As ações trazidas pela SETEC/MEC, são delineadas por Cacho e Moura (2015) da seguinte forma: a primeira frente foi a oferta de especialização PROEJA, que visa concretizar o programa e motivar os professores e demais profissionais a enfrentarem o desafio de desenvolver os fundamentos do programa, principalmente o de pensar o trabalho como princípio educativo, nas suas interações com a ciência, a tecnologia, a educação e a cultura, bem como desenvolvimento de aprendizagens a partir da interação do conhecimento sistematizado com os conhecimentos adquiridos na experiência existencial do aluno.

A segunda versa sobre o Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC), pretendendo a formação em pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento de pesquisas, produção de conhecimentos, intercâmbio acadêmico, formação de parcerias, “estruturação e aperfeiçoamento de estratégias educacionais e diálogo educacional entre profissionais da Educação Básica, Educação Profissional Tecnológica (EPT) e EJA” (CACHO e MOURA, 2015, p.5).

A terceira, diz respeito à “realização de cursos de formação continuada em PROEJA, com cargas horárias de 120 a 240 horas, destinados aos profissionais de escolas federais e estaduais” (CACHO e MOURA, 2015, p.5). A quarta frente, faz

³ Conforme Decreto nº 5.840/2006, as instituições que poderão adotar cursos no âmbito do PROEJA, são: instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (sistema S).

alusão aos Diálogos PROEJA que constituem de encontros microrregionais realizados pelas instituições federais, envolvendo diversos profissionais, tanto de áreas técnicas quanto docentes, tendo em vista a troca de conhecimentos e experiências focalizados nos desafios encontrados, e na busca conjunta de soluções.

A cerca das ações de formação continuada de profissionais do Programa de Integração da Educação básica com a EPT na modalidade EJA, Machado (2011, p. 701) discorre que

Essas ações de formação continuada têm estimulado a compreensão e a prática de conceitos como: gestão participativa; trabalho coletivo colaborativo; engajamento dos professores no projeto político-pedagógico escolar; articulação em torno de problemas concretos; identificação do professor com a EJA; sistematização das experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas; diálogo educacional; diversidades culturais; resgate dos saberes profissionais não codificados (MACHADO, 2011, p.701).

As ações em busca de consolidação do PROEJA como política pública consistente, têm se encaminhado, mesmo que a passos lentos, para formar a docência, ampliando os conhecimentos e desenvolvendo habilidades junto aos professores para que atuem de forma reflexiva e ativa, a partir das circunstâncias particulares do contexto de integração ente a EPT e a EJA, bem como capacitar gestores e demais profissionais para o desenvolvimento de estratégias favoráveis à implantação e implementação do PROEJA.

Ao analisar a formação continuada de professores, percebe-se que são várias as questões inerentes ao desafio atual de alcançá-la com êxito, dentre as quais destaca-se a descontinuidade e falta de políticas educacionais bem tecidas, falta de incentivo financeiro e conseqüentemente, ausência de condições propícias aos profissionais para que realizem formação com qualidade. Diante das questões relacionadas à formação profissional, Machado (2011, p. 702) apresenta sete emergências, dentre as quais destacamos a necessidade de

Continuar, aprofundar e expandir a política de formação continuada de apoio ao PROEJA e, nos seus moldes, desenvolver ações semelhantes voltadas ao ensino médio integrado regular, às especificidades da EPT por eixos tecnológicos, à organização curricular por núcleos politécnicos comuns, à EPT a distância, à EPT do campo, à EPT de povos indígenas, à EPT de comunidades quilombolas, à EPT inclusiva (MACHADO 2011, p. 702).

Dessa forma, faz-se necessário a continuidade das ações iniciadas, bem como a formulação de novas políticas que visem a formação continuada de recursos humanos para atuação junto ao PROEJA, enfocando as especificidades do público, e comprometimento, por parte dos envolvidos, para com o programa, seus objetivos e concepções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA é uma ação governamental, exercida pelo estado para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação básica, da qual foram excluídos ou a ela não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, ficando excluídos dos bancos da escola e, conseqüentemente, do mundo do trabalho.

Diante das peculiaridades desse público e das particularidades do programa, uma vez que busca enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, bem como, romper a dualidade entre educação geral e educação profissional, considerando o trabalho como princípio educativo, podemos considerar a formação continuada dos profissionais desse campo da educação, como imprescindível para a consolidação desse programa em política pública que assegure a sua perenidade e o atendimento aos jovens e adultos trabalhadores, uma vez que é através da atuação consciente, que se estará mais próximo de alcançar os objetivos do PROEJA, e de contribuir para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Dessa forma, entende-se que a formação de profissionais para o PROEJA deve incluir questões concernentes à complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica desse campo de ensino, bem como, a concepção de trabalho e, formação humana integral. Destarte, ressalta-se a necessidade de que os profissionais atuantes nesse campo conheçam e compreendam as peculiaridades de seu público e que sejam capazes de refletir sua prática e modificá-la criticamente, caso necessário, para atingir os objetivos do programa.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense. 1981.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 set. 2020.
- BRASIL. 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. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. 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. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm.
Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Lei 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, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso: 20 nov. 2020.

CACHO, Mylenna Vieira; MOURA, Dante Henrique. A formação continuada de professores para o proeja. RN: **Instituto Federal do Rio Grande do Norte**, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/384>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. **SEED-MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>. Acesso em: 17 de nov. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.1, n. 14, p. 108-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a EPT: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **BRASIL. Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Formação de professores para EPT. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP. 2008. p. 19-40. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.1>. Acesso em: 16 nov. 2020.

MAGALHÃES, Fernanda Pizarro de. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. 2011. 357f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/handle/tede/195>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v.1. n.1, p. 8-22, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**. v. 32, n.116, p. 689-704, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em revista**. 2008. v.1. n. 1, 2017, p. 05-26. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/355/316>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1. n. 1, p. 23-38, 2018. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2020.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: Entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, v. 2, n. 28, p. 114-129, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Cirlande%20Cabral/Downloads/914-2794-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

POUBEL, Clarissa Menezes de Souza; PINHO, Leandro Garcia; CARMO, Gerson Tavares do. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 125 - 140, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38242/20188>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba - Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção formação pedagógica, v.5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Guilherme Alves da. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?** 105f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8055/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Guilherme%20Alves%20da%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso 20 nov. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no proeja. **Revista educação & sociedade**, v.32, n.116, p.725-743, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.