

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

MYLENNNA VIEIRA CACHO

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA - CEFET/RN (2007) E SUAS
RELAÇÕES NA VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DOS CONCLUDENTES**

NATAL – RN

2016

MYLENNNA VIEIRA CACHO

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA-CEFET/RN (2007) E SUAS
RELAÇÕES NA VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DOS CONCLUDENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Dante Henrique Moura
Co-orientador: Prof. Dr. José Mateus do Nascimento

NATAL-RN
2016

C199c Cacho, Mylenna Vieira.

O curso de especialização em PROEJA – CEFET/RN (2007) e suas relações na vida profissional e acadêmica dos concluintes / Mylenna Vieira Cacho – 2016.

172f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016.

Orientador(a): Prof.^a Dr. Dante Henrique Moura.

1. Educação profissional - Educação para jovens e adultos - Dissertação. 2. Políticas públicas - Dissertação. 3. PROEJA - Dissertação. I. Moura, Dante Henrique. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:374.7

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

MYLENNNA VIEIRA CACHO

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA-CEFET/RN (2007) E SUAS
RELAÇÕES NA VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DOS CONCLUDENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em ____/____/____, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Dante Henrique Moura, Dr. - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Walter Pinheiro Barbosa Júnior, Dr. - Membro titular externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. - Membro titular interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Alessandro Augusto de Azevedo, Dr. - Membro suplente externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

José Mateus do nascimento, Dr. - Membro suplente interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico esta Dissertação à minha filha, Letícia Elisa Vieira França, e ao meu marido, Roberto José de Oliveira França, pela compreensão de meus momentos de ausência e de solidão; aos meus pais, Aurení Vieira Dantas e João Alípio Cacho Filho, pelo incentivo aos estudos desde sempre. Todos vocês me fazem forte!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida e a oportunidade de concluir este curso.

Aos meus familiares, pelo apoio e palavras de incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento, Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dr. Dante Henrique Moura, Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, Dr. José Mateus do Nascimento, Dra. Lenina Lopes Soares Silva, Dr. Márcio Adriano de Azevedo e Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta, pela generosidade de ensinar o caminho a percorrer.

Em especial agradecimento, ao orientador, Dr. Dante Henrique Moura, e ao co-orientador, Dr. José Mateus do Nascimento, que caminharam comigo em todos os instantes, em momentos de discussões e aprendizagens.

Aos professores-leitores dos capítulos, Dr. José Mateus do Nascimento, Dra. Ana Lúcia Sarmiento, Dra. Lenina Lopes Soares Silva e Dr. José Moisés Nunes da Silva, que contribuíram com seus conhecimentos e vivências para a escrita desta dissertação.

Ao Núcleo de Pesquisas em Educação (NUPED) do IFRN, especificamente, ao grupo da Especialização em PROEJA, representado pelo coordenador Prof. Dr. José Mateus do Nascimento, pelas discussões e ensinamentos sobre como trilhar um percurso de uma pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2014, por compartilharem momentos de grandes aprendizagens, em especial a Eloisa Varela Cardoso de Arruda e Joaracy Lima de Paula, por tornarem o curso mais leve e alegre.

Às Coordenadoras (Geral e das unidades de Currais Novos e Mossoró) e à Secretária do Curso da Especialização em PROEJA, edição 2007, pela generosidade das informações apresentadas, através de entrevistas, sobre o Curso e sobre os sujeitos cursistas desta pesquisa.

Aos alunos concludentes do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN (2007), sujeitos cursistas desta pesquisa, que, gentilmente, responderam ao questionário enviado ao e-mail pessoal, cooperando para a concretização desta dissertação.

Ao IFRN por incentivar e por apoiar minha qualificação profissional, em especial, aos servidores do *Campus* Santa Cruz, representado por Samira Fernandes Delgado.

Aos meus alunos e ex-alunos, sobretudo aos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por me fazerem ter mais sensibilidade a questões que ultrapassam a sala de aula.

A todos, muito obrigada!

A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.

(COUTO, 2009, p.4)

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, em substituição ao de nº 5.478/2005, constitui-se com uma dupla finalidade: enfrentar as descontinuidades educacionais direcionadas aos jovens e adultos no Brasil e integrar a Educação Básica (EB) com as modalidades da Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, por ser um campo peculiar de conhecimento, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação (SETEC/MEC) proporcionou a oferta do Curso *lato sensu* em PROEJA direcionado a professores, gestores e técnicos-administrativos. O objetivo geral do estudo desta dissertação foi analisar as relações entre o Curso de Especialização em PROEJA, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), nas unidades Natal Central (CNAT), Mossoró (MO) e Currais Novos (CN), e a vida profissional e acadêmica dos concludentes, discentes que concluíram todas as disciplinas exigidas, porém não defenderam o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), da edição de 2007, no contexto das políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, recorrendo-se para a análise documental, coleta e análise de dados dos questionários e roteiros semiestruturados aplicados com os sujeitos desta pesquisa. Os resultados apontaram que houve relações do Curso na vida dos concludentes, e que estas foram mais recorrentes no âmbito profissional do que no acadêmico; bem como, identificamos que os problemas pessoais (tratamento de saúde - individual ou familiar -, separação conjugal, gravidez de risco, eleições escolares, outros interesses acadêmicos) apareceram como os principais motivos para a não defesa do TCC, seguidos por dificuldade de organização do tempo para o cumprimento do prazo estabelecido para a produção textual final e por dificuldade de produção individual do trabalho acadêmico.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais. Especialização em PROEJA. Formação continuada. Concludentes.

ABSTRACT

The National Program for the Integration of Professional Education, together with the Basic Education for Youth and Adult mode (PROEJA), established by the decree No. 5,840/2006, replacing the decree No. 5,478/2005, has a dual purpose: to confront the educational discontinuities targeted at young people and adults in Brazil and to integrate Basic Education (EB) with Professional Education (EP) and Youth and Adult Education (EJA) mode. Thus, being a peculiar field of knowledge, the Department of Professional and Technological Education/Ministry of Education (SETEC/MEC) provided the PROEJA specialization course, directed to teachers, managers and technical-administrative personnel. The overall objective of this work was to analyze the relationship between the specialization course in PROEJA, offered by the Technological Education Federal Center of Rio Grande do Norte (CEFET-RN), in the branches Natal-Central (CNAT), Mossoro (MO) and Currais Novos (CN), and the professional and academic life of the students who have completed all required disciplines but did not present the final monograph (TCC) of the 2007 edition in the context of the public policy for in-service teachers training for Basic Education, Professional Education and Youth and Adult Education. The methodological approach of this work was a qualitative one, using, for the documental analysis, the collection and analysis of data from questionnaires and semi-structured scripts applied to the subjects of this research. The results showed that there were relationships between the course and the lives of the students who did not finish the course and that these were most frequent in the professional realm than in the academic one. We identified that personal problems (health treatments - individual or Family -, marital separation, high-risk pregnancy, school elections, other academic interests) appeared as the main reasons for not presenting the TCC at the end of the course, followed by difficulties the lack of time organization for complying with the deadlines for the final text production of the TCC and in academic work individual production.

Keywords: Professional Education. Youth and Adult Education. Educational Policies. Specialization in PROEJA. In-service teacher education. Unfinished-course students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro de períodos históricos na formação de professores do Brasil, segundo Saviani (2009)	33
Figura 2 - Gráfico de percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única - 2013	42
Figura 3 - Quadro de frentes de formação continuada de professores e gestores para o PROEJA, de acordo com o Documento Base (2007)	70
Figura 4 - Quadro de polos ofertantes do Curso de Especialização PROEJA – Anos 2006 a 2009	81
Figura 5 - Quadro do Eixo Curricular e Conteúdos do Curso de Especialização em PROEJA da SETEC/MEC	85
Figura 6 - Quadro do Sumário dos Projetos Pedagógicos do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN	92
Figura 7 - Quadro da Disciplina/Eixo e as respectivas cargas horárias do Curso de Especialização PROEJA CEFET-RN/IFRN	93
Figura 8 - Quadro de turmas por Unidade/ <i>Campus</i> em cada Edição do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN e quantitativo de vagas	97
Figura 9 - Quadro de número de matrículas efetivadas, especialistas formados e TCC apresentados por Edição do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN	99
Figura 10 - Quadro de número inicial de alunos por instituição e por Unidade no Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN – Edição 2007	101
Figura 11 - Gráfico de percentual de profissionais no Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN, Edição 2007, de acordo com o segmento de procedência	102
Figura 12 - Quadro de número de matrículas efetivadas, de especialistas, de concludentes e de abandono do Curso de Especialização em PROEJA por Unidade – Edição 2007	103

Figura 13 - Quadro de motivos da não conclusão do TCC, segundo as Coordenadoras e a Secretária	115
Figura 14 - Quadro de propostas das coordenadoras e da secretária para um novo Curso de Especialização em PROEJA	119
Figura 15 - Quadro de caracterização dos concludentes e Disciplina/Eixo que mais contribuiu para a vida profissional e acadêmica desses cursistas	123
Figura 16 - Quadro de relação do Curso de Especialização em PROEJA na vida profissional e acadêmica dos concludentes	134
Figura 17 - Quadro de motivos que fizeram os Concludentes do Curso de Especialização em PROEJA não defenderem o TCC	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação – Brasil – 2007-2013	41
Tabela 2 -	Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2013	54
Tabela 3 -	Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013	65
Tabela 4 -	Quantitativo dos concludentes, abandono e os que não concluíram o Curso de Especialização em PROEJA por Unidade – Edição 2007	104
Tabela 5 -	Percentual referente à relação do Curso de Especialização em PROEJA na vida profissional e acadêmica dos Concludentes	137

LISTA DE SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
AM	Amazonas
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-RN	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CES	Conselho de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFT	Centro de Formação de Tecnólogos
CN	Currais Novos
CNAT	<i>Campus</i> Natal-Central
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Centro Populares de Cultura
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DIREDE	Diretoria de Estudos Educacionais
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEJA	Encontro Nacional de Jovens e Adultos
ENCEEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio
ES	Espírito Santo
GO	Goiás
HEM	Habilitação Específica do Magistério
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
IES	Instituições de Ensino Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MO	Mossoró
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MT	Mato Grosso
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
PA	Pará
PB	Paraíba

PE	Pernambuco
PEA	População Economicamente Ativa
PI	Piauí
PNE	Plano Nacional da Educação
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SUEJA	Subcoordenadoria da Educação de Jovens e Adultos
SP	São Paulo
TO	Tocantins
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (<i>United States Agency for International Development</i>)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	28
2.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	45
2.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	56
3	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA	73
3.1	O PROEJA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS: A GÊNESE DO CURSO <i>LATO SENSU</i>	75
3.2	O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA CEFET-RN/IFRN	91
4	VOZES DOS SUJEITOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA DO CEFET-RN (2007)	108
4.1	AS CONTRIBUIÇÕES DAS COORDENADORAS E DA SECRETÁRIA: IMPRESSÕES SOBRE O CURSO E SOBRE OS CONCLUDENTES	109
4.2	OS CONCLUDENTES: A BUSCA DE RELAÇÕES ENTRE O CURSO INCONCLUSO E A VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA	123
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acordado no início da entrevista sobre a Especialização em PROEJA com a Coordenadora Geral, as Coordenadoras de Curso e a Secretária	160
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com a Coordenadora Geral, as Coordenadoras de Curso e a Secretária	162
	APÊNDICE C - Questionário aplicado com os concludentes das turmas do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN (2007)	165

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, constitui-se como uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à Educação Básica (nível fundamental e médio) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua finalidade é contribuir para a garantia do direito de acesso dos cidadãos à educação, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2007a).

Desse modo, partimos do entendimento de que a formação dos profissionais para o PROEJA tem suas especificidades, por estar inserida em um campo mais amplo de integração de modalidades de ensino e etapas. Nesse contexto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação (SETEC/MEC) oportunizou o Curso de Especialização em PROEJA, o qual teve, como um dos polos ofertantes de quatro edições (2006 a 2009), o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), a partir de 2008, assou a ser denominado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)¹.

No entanto, detivemos o nosso estudo na edição de 2007, nas unidades de Natal Central (CNAT), Mossoró (MO) e Currais Novos (CN), por ter ocorrido um número significativo (25 dos 99 matriculados, o que equivale a 25,25%) de discentes que concluíram todas as disciplinas exigidas, porém não defenderam o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), doravante concludentes². Este percentual foi o que nos motivou a identificar se houve e quais foram as relações desta formação na vida

¹ A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Assim, o CEFET-RN passa a designar-se IFRN. Com isso, as três primeiras edições do Curso de Especialização em PROEJA (2006, 2007 e 2008) foram ofertadas com a Instituição sob aquela denominação, e a edição de 2009 foi ofertada com a vigente denominação.

² Expressão não utilizada no SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) e nem no Sistema Acadêmico do CEFET-RN/IFRN, mas devido ao significado (Terminante – Dicionário Houaiss; que conduz a uma conclusão – Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara) é o empregado à título desta dissertação.

profissional e acadêmica³ desses sujeitos. A partir de então, consideramos também necessário, reportarmos-nos às causas que os impediram a não concretização da conclusão do referido Curso.

O termo concludente foi adotado para fins deste estudo por melhor caracterizar os cursistas sujeitos desta pesquisa, visto que o conceito de evasão como saída definitiva do curso sem conclusão, definido pelo Ministério da Educação (MEC) não atende à expectativa semântica que atribuímos à palavra que escolhemos, nem suas diversas formas de realização: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional. (BRASIL/MEC, 1997b). O que temos são pessoas matriculadas em um curso, e que, por algum motivo ou vários, não defenderam o TCC, não cumprindo, assim, a última etapa de exigência para concretização do mesmo. Tais reflexões, acrescidas ao conceito de evasão, definida esta por Gaioso (2005) como um fenômeno complexo, uma interrupção no ciclo de estudos, faz-nos compreender que o léxico concludente é uma classificação também de uma das formas da evasão, como temos o que abandona, o desistente, o transferido e o excluído.

Preferimos, entretanto, não denominar os referidos cursistas de evadidos por concordarmos com Moura e Silva (2007b, p.31) ao afirmarem que “o termo evasão é muito carregado de um sentido que culpabiliza o indivíduo que, por várias razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta educacional”, além de seu uso contribuir para o entendimento de isenção da instituição e do sistema educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno.

Destacamos que a nossa aproximação com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorre desde 2004 ao ingressarmos como professora efetiva do município de Natal e ali permanecemos no mesmo cargo e escola (Escola Municipal Maria Alexandrina Sampaio, Natal/RN) até 2013 quando tomamos posse, depois de ser aprovada nas fases do concurso público, no IFRN, onde assumimos turmas do PROEJA no *Campus Santa Cruz*.

Além desse fator, apontamos também outros dois que contribuíram com a nossa aproximação vivencial com a temática em estudo. O primeiro diz respeito à realização, em 2007, do Curso de Especialização em EJA ofertado em convênio entre a Prefeitura de Natal e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),

³ Vida profissional refere-se à atividade relacionada com determinada profissão; e vida acadêmica diz respeito ao trajeto percorrido pelo estudante durante toda a sua estadia na universidade.

direcionado aos professores do município que atuavam na modalidade. O segundo está relacionado ao fato de estarmos inseridos na pesquisa da Especialização em PROEJA-IFRN (2006-2009): Contribuições para a formação e a prática profissional dos egressos⁴, coordenada pelo professor Dr. José Mateus do Nascimento, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e promovida pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED). O grupo direciona os estudos a investigar sobre as contribuições do Curso de Especialização em PROEJA para a formação e a prática profissional de egressos dos anos de 2006 a 2008, das turmas ofertadas nos municípios de Natal, Currais Novos e Mossoró.

As reflexões suscitadas pela nossa trajetória profissional e acadêmica justificam a nossa escolha pelo o objeto de nossa pesquisa. Interessa-nos sobre como ocorrem as políticas públicas de formação de profissionais para o PROEJA, especificamente o Curso *Lato Sensu*, suas particularidades e direcionamentos pedagógicos ao público jovem e adulto.

Diante disso, as discussões apresentadas neste trabalho apontam para questões que envolvem o âmago e o entorno do PROEJA, a fim de que possamos refletir: Como ocorreram as políticas públicas brasileiras para a formação de professores para a Educação Básica, para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando a formação para o PROEJA?; Como foram concebidos os Cursos de Especialização em PROEJA, especificamente no CEFET/RN-IFRN em suas quatro edições (2006 a 2009), sobretudo a de 2007?; Quais motivos impossibilitaram que os sujeitos da pesquisa concluíssem o TCC?; Houve relações do Curso de Especialização na atuação profissional e na trajetória acadêmica dos cursistas concludentes, mesmo não ocorrendo a defesa do TCC? Quais foram essas relações?

Tais questões fundamentam a formulação do objetivo geral: analisar as relações entre o Curso de Especialização em PROEJA, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), nas unidades Natal Central (CNAT), Mossoró (MO) e Currais Novos (CN), e a vida profissional e acadêmica dos concludentes, da edição de 2007, no contexto das políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos. E como objetivos específicos:

⁴ Projeto de pesquisa submetido e aprovado ao Edital MCTI/CNPq N° 014/2013 - Universal

a) Compreender como ocorreram as políticas públicas para a formação de professores para atuarem na Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, situando-as em um contexto histórico brasileiro e enfatizando a formação continuada de profissionais da educação para o PROEJA;

b) Analisar a gênese do curso de formação *lato sensu* para a formação continuada de profissionais para atuarem no PROEJA, sobretudo, o ofertado pelo CEFET/RN em 2007 - unidades Natal Central (CNAT), Mossoró (MO) e Currais Novos (CN);

c) Investigar os motivos da não defesa do TCC pelos cursistas sujeitos da pesquisa;

d) Analisar as relações entre o Curso de Especialização em PROEJA e a vida profissional e acadêmica dos concludentes da edição de 2007.

Para alcançarmos esses dois últimos objetivos específicos, utilizamos a técnica da entrevista (com a coordenadora geral, a coordenadora de curso de Currais Novos, a coordenadora de curso de Mossoró e a secretária, doravante E1, E2, E3 e E4, respectivamente) e a aplicação de questionário (com treze concludentes). Ressaltamos que não havia uma pessoa ocupando a coordenação do curso em Natal, visto que não havia necessidade, uma vez que a coordenadora geral e a secretária trabalhavam nessa unidade e conseguiam dar conta das demandas existentes.

Os nomes das entrevistadas não estão expostos nesta dissertação, mesmo com a permissão das mesmas em colocá-los, ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de evitar uma exposição direta, cabendo-lhes, entretanto, uma breve identificação⁵: E1 é formada em Pedagogia (1977), mestre em Educação (1991) e doutorado em andamento (início em 2014) em Educação pela UFRN; E2 é graduada em Geografia (1980), especialista em Geografia (1990), mestre em Geografia (2005) e doutorado em andamento (início em 2015) no Programa de Planejamento Energético e Ambiental da UFRJ/IFRN. E3 é pedagoga e especialista em Educação (1989); E4 é graduada em Letras (1995) e Pedagogia (2002) e mestre em Educação (2005).

A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2015, p.80), “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Para iniciá-la, é necessário estabelecer

⁵ Os dados acadêmicos das entrevistadas foram obtidos nas entrevistas realizadas e pelas informações encontradas no currículo *lattes* de cada uma delas (<http://lattes.cnpq.br>).

uma relação de confiança, para isso, o entrevistador precisa apresentar-se e indicar com e para quem trabalha e, em seguida, capturar o interesse pelo respondente pelo tema (GUNTER, 2003).

As entrevistas ocorreram, individualmente, entre agosto e dezembro de 2015. O nosso procedimento inicial foi marcar o local e a data da entrevista, explicando de maneira geral os nossos objetivos da pesquisa. No encontro, antes de começar a realizarmos as perguntas, pedimos que lesse o TCLE (APÊNDICE A) e se concordasse, assinasse. Em seguida, informamos sobre a gravação, para, enfim, começarmos a entrevista orientada por um roteiro (APÊNDICE B) previamente estabelecido, elaborado com questões abertas e fechadas, a fim de que atendessem aos objetivos desta pesquisa.

De acordo com a forma de organização, Minayo (2013b) classifica a entrevista de cinco maneiras: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva. A desta pesquisa pode ser qualificada como semiestruturada por combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre a temática em questão sem se prender à indagação formulada.

Assim, com perguntas fechadas e abertas, o roteiro está dividido em quatro partes. A primeira diz respeito a questões de identificação pessoal (função, formação, titulação, atuação); a segunda perpassa pela temática da Especialização PROEJA (origem do curso, objetivo, currículo, dificuldades na função, concepções – EJA, EP, PROEJA, currículo integrado, trabalho como princípio educativo, se considera o Curso como formação inicial ou continuada, perfil das turmas, se o Documento Base⁶ foi trabalhado, se o projeto do Curso foi entregue aos alunos, como eram feitas as orientações do TCC). Essas duas primeiras partes do questionário foram fundamentais para compreendermos quem é o sujeito entrevistado, quais suas concepções acerca de algumas questões de como o Curso se estruturou de forma geral e as especificidades deste, bem como, delatar as dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas, de acordo com as vivências da função que exerciam. As demarcações dessas vozes ocorrem, sobretudo, na quarta seção.

⁶ Documento referencial do PROEJA, constituído pelas seguintes partes: a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percursos descontínuos e em descompasso em relação à educação básica no Estado brasileiro, concepções e princípios, caracterização do Projeto Político-Pedagógico integrado e aspectos operacionais. Com as alterações promovidas pelo Decreto nº 5.840/2006, houve a necessidade de revisão do documento base construído na vigência do Decreto 5.478/2005 (BRASIL, 2007a).

A terceira parte do roteiro trata de questões direcionadas ao Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN Edição 2007 (especificidades da turma, motivos que fizeram alunos a concluírem as disciplinas e não defenderem o TCC, relações do Curso na vida profissional e acadêmica dos concludentes e sugestões de propostas para o Curso se o mesmo fosse ofertado novamente). A quarta parte trata de um espaço intitulado “Outros apontamentos” em que as entrevistadas ficaram à vontade para colocar a sua posição em relação a algo relacionado ao Curso.

Percebemos que mesmo se tratando de um roteiro com questões equivalentes para todas as entrevistadas, tínhamos, nos discursos apresentados por elas, ratificações das ações específicas da função exercida à época e da realidade vivenciada em cada contexto, expressas não só por palavras faladas, mas por outras simbologias (gestos, silêncio...) que acompanham a oralidade. Esse fenômeno encontrado nesse instrumento de coleta de dados é justificado por Minayo (2013b, p.66):

Uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano.

Isso aconteceu nas entrevistas, principalmente, o silêncio como forma de relembrar os acontecimentos, os quais eram narrados em seguida. E na análise dos dados, observamos que uma voz complementava a voz da outra, seja com detalhes, ou com a mesma informação dita de maneira diferente.

A outra técnica de pesquisa utilizada foi a aplicação de questionário com concludentes (APÊNDICE C). O questionário é definido por Marconi e Lakatos (2015, p.86) como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Por o pesquisador não estar presente no momento em que o sujeito responde ao que é solicitado, o processo de elaboração é longo e complexo, exigindo cuidado na

seleção das questões, com foco na obtenção de informações válidas e de acordo com os objetivos geral e específico (MARCONI; LAKATOS, 2015).

Antônio Joaquim Severino (2007, p.125) afirma que as perguntas presentes no questionário:

[...] devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

No entanto, boas questões não são garantia para que se tenha retorno dos questionários e de respostas excelentes. Faz-se necessário também que, junto a este instrumento, seja enviada uma nota ou uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do destinatário para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável, a fim de que não prejudique o encaminhamento das análises das coletas dos dados (SEVERINO, 2007).

Tivemos todas essas preocupações, pensamos e repensamos nas questões em busca de atingirmos os nossos objetivos; elaboramos uma nota introdutória com a descrição da pesquisa e exposição de seu objetivo geral, bem como colocamos o TCLE, que esclarece a importância da participação do sujeito, a confidencialidade dos dados e a sua aceitação está condicionada a responder as perguntas que aparecem. Em seguida, aparecem as dezesseis questões divididas em dois blocos: identificação (nome, local onde mora, formação inicial, instituição de trabalho, função, nível/modalidade de atuação) e Curso de Especialização (polo, eixo/disciplina que mais contribuiu para a formação acadêmica e profissional, se o seminário Leitura e Produção de Textos contribuiu na formação, se o Curso proporcionou contribuição para a formação acadêmica e profissional, fatores que os conduziram a não defender o TCC, as prováveis temáticas relacionadas à escrita do TCC e um espaço reservado para apontamentos que considerem importantes sobre o Curso).

Paralela a elaboração das questões do questionário, buscamos os sujeitos cursistas de nossa pesquisa. De acordo com a coleta de dados, realizada nas pastas dos arquivos da sala do NUPED, o número total de concludentes da edição de 2007 foi vinte e cinco: dez da turma de Natal, nove de Mossoró e seis de Currais Novos. Desse total, temos vinte docentes, quatro técnicos-administrativos e um gestor, das esferas federal e estadual.

Os dados de contato desses cursistas foram coletados pelas fichas individuais preenchidas na realização da matrícula do Curso. Destacamos que, do total de vinte e cinco, não conseguimos entrar em contato com onze (três de Natal, cinco de Mossoró e três de Currais Novos): os telefones não existiam ou não pertenciam mais aos onze cursistas; quatro e-mails voltaram, apresentando erro de destinatário; três e-mails foram enviados sem retorno de nenhum deles; e três cursistas não tinham e-mail na ficha de matrícula.

Outra situação que ocorreu foi em relação a uma cursista de Currais Novos, que à época do Curso era docente efetiva da instituição, disponibilizando na ficha um e-mail de domínio cefetrn, porém, a mesma, atualmente, é efetiva de outra instituição federal de outro estado, não constando mais no registro de e-mails da instituição.

Assim, eram doze os cursistas que estávamos sem o contato, inicialmente. Recorremos, então, ao *Facebook*, no qual só conseguimos localizar essa última cursista de Currais Novos, mas não obtivemos retorno; à Plataforma *Lattes* do CNPq⁷, onde detectamos o registro somente de dois cursistas e pelo *link* de contato disponível como recurso encaminhamos uma mensagem, obtendo resposta de uma delas; e, por fim, usamos o *site* de busca do *Google*, mas não conseguimos identificar a localização dos onze que faltaram.

Além dessas situações descritas, tivemos o conhecimento, durante a entrevista com E3, do falecimento de um concludente da turma de Mossoró. Assim, o número de concludentes que não conseguimos o contato totalizou doze.

Com isso, eram treze (doze confirmados pelos e-mails e uma através da Plataforma *Lattes*) os contatos confirmados: sete de Natal, três de Mossoró e três de Currais Novos. Desses, tínhamos três técnicos-administrativos, sendo dois da turma de Natal e um da turma de Currais Novos; nove docentes, quatro de Natal, três de Mossoró e dois de Currais Novos; e um gestor de Natal. Todos responderam ao questionário enviado ao e-mail confirmado, após contato inicial por telefone. O que representa mais da metade do total de concludentes, já que eram vinte e cinco nessa situação.

Optamos por estabelecer um código, que foi determinado pelo C de concludente seguido de número (C1, C2...), na identificação desses sujeitos cursistas, de acordo

⁷ <http://lattes.cnpq.br>

com a sequência do envio do questionário respondido. Os dados obtidos e analisados no questionário estão na quarta seção desta dissertação.

O aporte teórico, que fundamenta as discussões desta pesquisa, está embasado na tradição histórico-crítica e dialética, que reconhece na *práxis* a possibilidade de emancipação subjetiva e objetiva do ser humano.

Sendo assim, para fundamentar as análises, recorreremos a autores como Gramsci (1978), Marx (2001) e Mézaros (2008); especificamente, para a análise sobre o Estado e sobre as políticas públicas, recorreremos a Bomfim (2008), Santos (1981) e Poulantzas (1980); e para as reflexões sobre a Educação Profissional, em suas inter-relações com a EJA, dialogamos com Frigotto (1993, 2011), Kuenzer (2000, 2011), Machado (2008, 2011), Moura (2006, 2013), entre outros que refletem sobre a questão no espaço brasileiro.

A perspectiva do materialismo histórico-dialético é utilizada como forma de abordagem e de análise, pois permite apreendermos as mediações que constituem os fenômenos em sua historicidade e contradições, possibilitando a apreensão do real como concreto, tendo como abordagem a investigação das relações entre trabalho e educação no que se refere à formação de educadores, no caso, para a atuação no PROEJA.

Neste direcionamento, os apontamentos apresentados buscam uma reflexão crítica em que o educador, enquanto agente histórico e integrante da classe trabalhadora, numa perspectiva contrahegemônica, independentemente do nível e/ou modalidade de atuação, perceba, em sua formação, uma oportunidade de ir de encontro à pedagogia do capital, na perspectiva de direcionar sua prática pedagógica na construção de sujeitos emancipados e autônomos. E o Curso de Especialização em PROEJA tinha essa perspectiva, como veremos.

Para melhor ampliarmos as discussões que surgiram das questões propostas e que direcionaram os objetivos apresentados, organizamos esta dissertação em cinco seções. A primeira é esta introdução, na qual apresentamos o objeto de estudo, a justificativa, os objetivos da pesquisa e como organizamos o texto como um todo.

Na segunda seção, intitulada: Retrospectiva histórica das políticas públicas de formação de professores no Brasil, analisamos a historicidade das políticas para formação de professores, sobretudo, na interconexão entre a Educação Profissional (EP) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto nacional. Neste são

apresentados também a legislação e os interesses econômicos vigentes, bem como a função do Estado na construção de políticas públicas para este fim.

Na terceira, denominada: Curso de Especialização em PROEJA, discutimos a gênese do curso de formação *lato sensu* para a formação de profissionais para atuarem no referido Programa e analisamos os documentos institucionais produzidos para a efetivação da oferta e funcionalidade do Curso no CEFET-RN (edições 2006 a 2008) e IFRN (edição 2009); prosseguimos, com a discussão para percebermos as particularidades existentes na edição 2007 do CEFET-RN, momento em que foi mais expressivo o número de concludentes, sujeitos cursistas desta pesquisa.

Na quarta: Vozes dos sujeitos da Especialização em PROEJA CEFET-RN (2007), analisamos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com a Coordenadora Geral, com as Coordenadoras do Curso e com a Secretária do Curso; e dos questionários aplicados treze dos vinte e cinco concludentes da turma de 2007. Nela, fazemos reflexões sobre as relações do Curso na vida profissional e acadêmica desses cursistas, bem como destacamos os motivos que os levaram a concluir as disciplinas, mas não defenderem o TCC.

Nas Considerações Finais, a quinta e última seção, são feitas reflexões acerca das ideias apresentadas nos capítulos anteriores e apontamentos para futuras discussões sobre as temáticas envolvidas nesta dissertação.

2 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesta seção, trazemos algumas notas históricas das políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, com ênfase na formação para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ofertadas pelo Estado que, por outro lado, visa a atender aos interesses hegemônicos da sociedade. Assim, as analisamos de forma contextualizada, como a materialização do atendimento da pedagogia do capital⁸, informando que esta interfere nas ações direcionadas à formação inicial e continuada de educadores, agregando outros fatores, como a deterioração das condições de trabalho e a ausência de incentivos de valorização profissional que impactam na qualidade da educação pública.

Assim, a constituição da figura do docente, seu *status* profissional e a sua valorização social são efeitos do processo histórico, social e econômico, o qual determina a formação do educador em um contínuo de complexidade crescente. Para Pinto (2010, p.115, grifo do autor):

A qualidade técnica e profissional do educador está sempre submetida ao controle social pelos dispositivos legais que lhe atribuem este grau, asseguram-lhe o exercício da docência e lhe proporcionam meios de constante aperfeiçoamento. Mas, este é apenas o aspecto **externo**, o condicionamento coletivo que determina em sua condição de educador e lhe dá os recursos para se tornar um profissional cada vez mais competente. Contudo, há outro controle, e este é o que realmente importa: o que é exercido pela própria consciência do educador.

Os dispositivos legais são determinados pelo Estado. Este é definido por Afonso (2001) como a organização política que exerce, entre outras funções, a regulação, a coerção e o controle social sobre determinado território. Já Bomfim (2008) defende que a origem do Estado brasileiro foi determinada dentro do contexto da América Latina como um todo, visto que todas as sociedades latino-americanas são resultados de séculos de colonização de exploração de suas riquezas e têm em comum um dado cultural e psicológico entranhado nas relações entre as classes. Dessa forma, podemos considerar que o que temos é uma exploração econômica de forma macro, refletida de forma micro entre as classes sociais que lutam umas com

⁸ Expressão utilizada por Machado (1994), referindo-se às ações destinadas à disseminação do modelo da Qualidade Total (QT).

as outras, movidas pela ambição e pela ganância. Nessa relação de parasitas e parasitados, a classe trabalhadora sofre as maiores consequências. Aliás, em termos históricos, essas práticas permanecem em nossas relações sociais, mesmo após a independência, conforme afirma Bonfim (2008, p.81):

O regime parasitário sob o qual nasceram e viveram as colônias da América do Sul influiu naturalmente sobre o seu viver posterior, quando já emancipadas. Há no caráter das novas nacionalidades uma série de qualidades-vícios- que são o resultado imediato desse mesmo regime imposto pelas nações ibéricas. Essas qualidades traduzem a influência natural do parasita sobre o parasitado, influência constante, fatal mesmo, nos casos do parasitismo social, máximo quando o parasitado procede diretamente do parasita, quando é gerado e educado por ele.

Nesse contexto, o Estado apresenta três ações principais que são de cobrar, coagir e punir; e àqueles que não o obedecessem são submetidos às normas vigentes. Assim, historicamente, o Estado brasileiro foi fundamental na implantação e consolidação do capitalismo, por estar condicionado à lógica internacional da produção capitalista e por assumi-la de forma acrítica e sem restrições. Santos (1981, p.18) assim conceitua o Estado capitalista:

[...] é uma relação social, isto é, condensa uma série de articulações (conflituais, umas, não conflituais, outras) de forças sociais, sendo que uma dessas articulações é dominante, porque sua lógica permeia (em graus diversos) as demais articulações vigentes na mesma formação social. É esta articulação dominante que confere ao Estado a sua forma ou matriz estrutural. Nas formações sociais capitalistas a articulação dominante é constituída pelas relações sociais de produção e a sua lógica, que penetra desigualmente todo o tecido social, é a lógica do capital. Esta lógica consiste numa relação de exploração enquanto extração de mais-valia através da propriedade não socializada (individual ou estatal) dos meios de produção e do uso da força de trabalho apropriada no mercado mediante contrato entre cidadãos juridicamente livres e iguais.

Ainda sobre o Estado, Poulantzas (1980) afirma que o papel do Estado em relação à economia modifica-se no decorrer dos diversos modos de produção e nos estágios e fases do próprio capitalismo. Nessa vertente, o Estado Brasileiro sempre esteve dependente da lógica do capital e pelo processo de acumulação por ela regido. No entanto, esta lógica, segundo Santos (1981, p.20), não é outra coisa senão a lógica das lutas de classes nas formações sociais capitalistas e “são estas que decidem da constituição específica do Estado num dado momento histórico”. Assim, o Estado por ser uma forma aberta e contraditória devido aos seus mecanismos de socialização/integração, trivialização/neutralização e repressão/exclusão, associado à

ideologia capitalista promove uma significativa exclusão social por atender aos interesses da lógica desse sistema. Nesse sentido, Poulantzas (1980, p.157) afirma que para

[...] entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégicos, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relações aos outros.

Nessa perspectiva de concepção do Estado, a exclusão pode ser percebida nas políticas públicas, que são formas de interferência deste em todos os setores, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. As políticas públicas são o Estado em ação, agindo através de implantações de programas e projetos voltados para setores específicos da sociedade. As direcionadas à educação, particularmente, no que se referem à formação de professores perpassam pelas políticas de governo (plano, programa ou ação desenvolvidos para vigorar durante o período de um mandato governamental) e pelas políticas de Estado (plano, programa ou ação com objetivos a longo prazo além do exercício político de determinado partido ou do representante deste), ambas traduzem o Estado em ação.

Assim, diante de um Estado capitalista, que direciona suas políticas públicas aos interesses de um grupo hegemônico, como argumenta Frigotto (2005, p. 24) “os processos educacionais têm o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos”. Vemos, desse modo, que o docente é o protagonista do desenvolvimento de sua consciência crítica em relação a sua prática pedagógica, refletindo sobre o significado de sua missão profissional e sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, bem como sobre as finalidades de sua ação. Conscientiza-se, dessa maneira, sobre o fenômeno da alienação. Esta compreendida no sentido restrito, histórico e social, como Pinto (2010, p.56) a ela:

[...] ao estado do indivíduo, ou da comunidade, que não retira de si mesma, de seus fundamentos objetivos, os motivos, os determinantes (as matrizes) com que constitui sua consciência, e sim os recebe passivamente de fora, de outros indivíduos ou comunidades (para os quais são válidos), e se comporta de acordo com esses motivos e determinantes como se fossem seus.

Dessa compreensão, vem o compromisso de se libertar pela identificação com a história de seu povo, e capacita-se a produzir o delineamento da educação de forma histórico-crítica. Assim:

[...] é sempre uma atitude ingênua considerar a formação do educando, e seu constante aperfeiçoamento exclusivamente técnico, como simples treinamento individual. É, ao contrário, o progresso da consciência crítica, de si e de seu mundo, que lhe dá a certeza de ser cada vez mais competente em seu ofício e mais culto como intelectual, pois cada vez se acerca mais das origens legítimas da cultura. (PINTO, 2010, 117).

Percebemos que, dentro deste cenário de Estado capitalista, ao longo da história do Brasil, ao invés de políticas de caráter universal e igualitário, são implantados programas e projetos que resultam em medidas compensatórias, as quais contribuem apenas para a construção de uma cidadania aviltada, precarizada, mitigada. Enfim, da formação de meios ou de quase cidadãos, uma inclusão excludente⁹.

Não se pode afirmar ainda que o PROEJA é mais um desses programas, porém, percebemos como resultante de políticas de pouca efetividade educacional, voltadas para a conciliação entre a estabilidade econômica, a ganância de lucros para o capital e a conformação dos pobres às migalhas do paternalismo e do clientelismo governamentais. Essas que vão permeando à formação de professores e que impedem que esses atendam satisfatoriamente às necessidades dos jovens e adultos desvalidos do Estado (KUENZER, 2011).

Todavia, a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação (FREIRE, 1996). Com isso, o próprio professor, devido à natureza não material de seu trabalho, tem a possibilidade de formar-se em uma perspectiva contra-hegemônica ao adquirir uma compreensão crítica do mundo e das relações sociais e de produção sob a égide do capital, mesmo quando as políticas públicas de formação de professores são determinadas pelo Estado, o qual atende aos interesses hegemônicos do capital, e não da sociedade, como ocorre no Brasil.

A compreensão de como foram e são ofertadas essas políticas de formação de professores no Brasil compõe esta segunda seção, que está dividida em três seções secundárias: a primeira, intitulada A formação de professores para a Educação Básica, discutimos como estão apresentados os documentos legais que regulamentam essa formação, diante de contextualizações sociais, políticas e econômicas brasileiras; na segunda, A formação de professores para a Educação

⁹ Expressão retirada do texto “Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”, de Acácia Zeneida Kuenzer (2005, p.75-96).

Profissional, trazemos análises histórico-críticas acerca das políticas públicas que estão em consonância com os interesses vigentes do capitalismo; e a terceira, denominada A formação de professores para a EJA, em que as discussões estão direcionadas para as políticas públicas de formação de professores que atendem às especificidades desta modalidade, com amplitude para o PROEJA. Nesta última seção secundária, apresentamos algumas ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação e Cultura (SETEC/MEC), com destaque para o Curso *Lato sensu*, o qual é o *locus* da pesquisa e será discutido de forma mais aprofundada na terceira seção desta dissertação.

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao pensarmos em formação de professores para a Educação Básica, devemos perceber que o professor é objeto e sujeito de sua formação, visto que, ao exercer o seu trabalho, adere ao projeto capitalista, e, ao mesmo tempo, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, através das mediações do conhecimento e da organização coletiva, um projeto de sociedade emancipatório e contra-hegemônico (KUENZER, 2011). Entretanto, para que isso ocorra são necessários conhecimentos crítico-reflexivos, os quais serão acrescidos mediante a continuidade de sua formação ao longo de sua prática laboral.

Segundo Frigotto (1993), a prática educativa escolar visa à articulação de um saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado de acordo com os interesses de classe. E as práticas revolucionárias, diante das contradições capitalistas existentes, estão diretamente relacionadas com as propostas curriculares reguladas pelo Estado, o que nos faz pensar que mais do que objeto, o professor tem que ser o sujeito da sua formação para que possa estimular o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais.

Desse modo, as políticas públicas de formação de professores não são neutras, pois no capitalismo os projetos educativos são antagônicos, ao mesmo tempo que propagam a libertação, imperam a dominação e a alienação. Para compreendermos as políticas de formação para professores no Brasil na atualidade, é necessário

contextualizá-las com as questões político-econômicas em diferentes realidades históricas.

Segundo Saviani (2009), após a independência do Brasil, ao se pensar sobre a organização da instrução pública, é que ocorre a preocupação explícita com a questão da formação de professores no país. Este autor, ao analisar a questão pedagógica em articulação com as transformações sociais e econômicas na sociedade, nos propõe seis períodos na história da formação de professores no Brasil (SAVIANI, 2009).

Figura 1 - Quadro de períodos históricos na formação de professores do Brasil, segundo Saviani (2009)

PERÍODOS	AÇÕES
1827-1890	Ensaio intermitentes de formação de professores. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas.
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933.
1939-1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)¹⁰.

Assim, conforme essa divisão por períodos e ações, percebemos que a formação de professores é marcada, na época do Brasil Império (1822-1889), durante o século XIX, pelas Escolas Normais¹¹, que visavam a formação docente apenas para as “primeiras letras” (GATTI; BARRETO, 2009). Ao final do Império, a maioria das

¹⁰ Elaborada a partir da leitura do artigo Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, de Demerval Saviani (2009).

¹¹ A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835, e era responsável pela habilitação de pessoas que queriam ingressar no magistério na instrução primária e aos professores existentes sem a necessária instrução (TANURI, 2000).

províncias não tinha mais do que uma Escola Normal, quando muito duas, e o panorama da escolarização brasileira era vexatório:

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.109).

Apesar das dificuldades de pouco investimento na educação brasileira, a Escola Normal sobreviveu, e muitos integrantes do movimento da Escola Nova (1880 a 1930) fizeram parte dela. Este movimento favoreceu ações que deram importância à educação, como a criação do primeiro curso de Pedagogia, em 1939, pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Tal Curso formava bacharéis voltados para as áreas técnicas de educação e licenciados para o ensino, em um esquema “3+1”, em que nos três primeiros anos eram ministrados os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e um ano de didática para formação de licenciado (TANURI, 2000). Os professores dos antigos primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos institutos de educação; e os do antigos ginásial e colegial que eram formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (LIBÂNIO; PIMENTA, 1999).

Os pareceres editados pelo Conselho Federal de Educação (CFE), nº 251/1962, nº 292/1962 e nº 252/1969, reforçaram o tecnicismo com a fragmentação da formação do pedagogo, a divisão técnica do trabalho na escola, a separação entre teoria e prática, a separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente (PIMENTA, 1988).

Nesse sentido, a formação inicial para a docência seria fragmentada, pois conforme Imbernón (2011, p.65) esta:

[...] deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. [...] deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora e assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isso é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Em 1968, a Lei nº 5.540 promove a reforma universitária ao fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com o colegial¹². A partir de então, a formação inicial docente para este último grau de ensino, para a formação geral ou técnica, passa a ser em nível superior (BRASIL, 1968).

Diante dessa realidade, os bacharéis não poderiam exercer a docência. Com isso, houve a necessidade de uma formação pedagógica complementar, a fim de que os mesmos atuassem no segundo grau profissionalizante ou no ensino de disciplinas afins à área de formação. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), autorizou, por meio do Decreto-lei nº 655, de 1969, a organização e a coordenação de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial (MACHADO, 2008).

Em 1970, de acordo com Martins (2011), são delineadas novas demandas à formação docente com a realização de cursos emergenciais denominados Esquema I (complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior) e Esquema II (destinado aos técnicos diplomados), regulados pela Portaria Ministerial 339. As normas relativas aos Esquemas foram fixadas posteriormente, em 1971, pela Portaria nº 432.

Art. 1º- O currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas:

- a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 6 00 (seiscentas horas);
- b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas.

§ 1º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação.

§ 2º - Em atendimento ao Decreto-Lei nº 86 9, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, como Estudo de Problemas Brasileiros, constará dos currículos com a duração total mínima de 40 (quarenta) horas/aula. (BRASIL, 1971a, p.1).

No entanto, os Esquemas I e II tiveram seu declínio a partir de 1977, com a publicação da Resolução nº 3, determinando que as instituições de ensino que ofereciam esses cursos “[...] deveriam realizar, no prazo de três anos, as adaptações necessárias, transformando-se em licenciaturas, e respeitando o que se tinha adotado como currículo mínimo” (MARTINS, 2011, p.35). O prazo dado pelo MEC

¹² Denominação do Ensino Médio à época.

impossibilitava sua implantação, sendo necessário, em 1982, alterar os artigos 1º e 9º da Resolução nº 3, tornando opcional a formação de professores do ensino de 2º Grau por via dos Esquemas ou via Licenciatura Plena (alteração dada pela Resolução nº 7).

Em 1971, houve também a aprovação da Lei nº 5.692, “a Lei da Reforma do Ensino”, que passa a denominar de 1º Grau ao que antes era o primário e ginásial, e de 2º Grau ao que era o colegial, passando a ter neste último grau o caráter de profissionalização obrigatória (compulsória), acarretado pelo desenvolvimento econômico, o qual demandava por mão-de-obra qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento, priorizando-se a concepção tecnicista.¹³ Essa Lei foi consequência do avanço das forças produtivas que direcionavam a criação de cursos que objetivavam capacitar a força de trabalho de forma rápida para responder às novas demandas do mercado¹⁴, decorrente do processo de desenvolvimento econômico (milagre econômico), que não se fez de forma autossustentável e gerou grande endividamento externo, tendo como referência a Teoria do Capital Humano¹⁵ (KUENZER, 1999).

Algumas consequências da Lei nº 5.692/71 são vistas posteriormente à sua decretação, como: a desvalorização da escola pública, o desvanecimento da profissionalização obrigatória e da Escola Normal, a qual, esta, segundo Lelis (1993), passa a ser apenas uma das habilidades profissionais do 2º Grau, perdendo a sua identidade como agência de formação do professorado.

A referida Lei também prevê a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração) para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e para o ensino de 2º Grau. Ao curso

¹³ A concepção tecnicista desenvolveu-se, na década de 1960, nos Estados Unidos, e tinha como principal objetivo fazer com que a escola assumisse o modelo empresarial e se inserisse nos padrões da racionalização e produtividade capitalistas, empregando, para isso, os procedimentos empresariais, os princípios da Teoria dos Sistemas, as técnicas do método taylorista e a sofisticação de uma tecnologia avançada. Tem como pressupostos teóricos o positivismo e o behaviorismo (SAVIANI, 2007).

¹⁴ Destaca-se o Programa de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (Pipmoi), concebido pelo governo de João Goulart em 1963 e executado durante a ditadura militar até sua extinção em 1982. Corresponha a cursos profissionalizantes, que ocorriam em todo o país, para trabalhadores pouco escolarizados, com encaminhamento para o emprego, durante o idiossincrático Estado de bem-estar social brasileiro (SANTOS, 2006).

¹⁵ A Teoria do Capital Humano, elaborada nos Estados Unidos nos anos 1950 por um grupo de pensadores, sob a coordenação de Theodoro Schultz, além de conceber o homem como insumo, atrela a educação a uma suposta equalização social e econômica, reduzindo-a a simples treinamento dos indivíduos, para ingresso na vida técnica do trabalho (SINGER, 1976).

de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, os administradores e/ou gestores de escola, os orientadores educacionais, os supervisores escolares e os inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

O modelo pedagógico da obrigatoriedade do ensino profissionalizante em nível médio, determinado pela Lei nº 5.692/71, foi revogado pela Lei nº 7.044/82, diante de inúmeras pressões contrárias ao ensino tecnicista, acrescido da nova ordem democrática, econômica e política. Na expressão da lei, a “qualificação para o trabalho” foi substituída pela “preparação para o trabalho”, percebemos que a dualidade estrutural não foi resolvida e continuava legitimada no interior do sistema de ensino, o que é denunciado por Kuenzer (1992, p.20):

O fato da dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa feita pela Lei nº 5.692/71, não causa espanto, na medida em que ela expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, enquanto separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas e quantidades de educação. Ao mesmo tempo, essa impossibilidade revela, mais uma vez, a ingenuidade das propostas que pretendem resolver, através da escola, problemas que são estruturais nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior, referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho.

Essa dualidade diz respeito a dois grupos que se constituem a partir da escola: aqueles que conseguem permanecer nela e aqueles que são evadidos dela, porquanto não conseguem condições de continuar seus estudos. Eles se apropriam diferentemente do saber sobre o trabalho e do trabalho sobre como saber. Os profissionais que conseguem concluir um curso têm uma formação a partir da teoria sem prática, posto que a concepção de formação para o trabalho era que o aspecto prático da formação se daria após o seu ingresso no mercado de trabalho, consolidando, aquilo que mais tarde se chamada de pedagogia da fábrica¹⁶ (KUENZER, 1992).

Nos anos 1990, a globalização econômica e a reorganização do Brasil inserem a desregulamentação trabalhista e o subemprego, definido este processo, por Harvey (1993), de acumulação flexível do capital, apoiado na flexibilidade dos processos de

¹⁶ Pedagogia da fábrica se caracteriza pela distribuição desigual de um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação aos princípios teóricos e metodológicos que lhes dão suporte (KUENZER, 1985).

trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, inaugurando um novo modo de acumulação, ocasionando o desemprego estrutural, a terceirização, o trabalho temporário e a implementação de programas de qualidade total.

Neste contexto, em 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, representando um projeto sintonizado com as premissas neoliberais e consubstanciado por uma sucessão de decretos, “ênfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total” (DOURADO, 2001, p. 50). Tem-se uma conjuntura de desregulamentação via Estado mínimo que se desobriga de assegurar direitos. Tal documento legislativo trouxe referências gerais para a formação de professores para a Educação Básica, extensiva aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, além de outras providências com relação à formação. Assim, podemos ler no:

Art.62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal¹⁷. (BRASIL, 1996, p.21).

A LDB vigente, nº 9.394/1996 (BRASIL/1996), institui também que a formação dos professores para todos os níveis de escolaridades ocorra em Universidades e também em Institutos Superiores de Educação, o que possibilita uma ampliação da oferta de cursos. Contudo, segundo Kuenzer (2011), somente a ampliação da oferta de cursos de licenciatura não é suficiente para uma mão-de-obra qualificada e destinada para atender à demanda da Educação Básica. Muitos estudantes, que concluem o Ensino Médio, optam por dupla formação, por entender que a licenciatura pode abrir uma possibilidade de trabalho quando o bacharelado não o fizer. A licenciatura é vista também como uma boa opção para os trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não querem trabalhar na área; e um dos fatores

¹⁷ *Caput* com redação dada pela Lei nº 12.796, de 04-04-2013: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. (BRASIL, 2013, p.3).

mais graves é a baixa atratividade da carreira, em face da sua desvalorização social que engloba os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, o precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de *estresse* e crescente intensificação das tarefas. A autora reitera suas críticas afirmando que a política de formação docente só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial, que assegure a dignidade do professor, e à garantia de condições adequadas de trabalho.

Com isso, para melhor compreendermos a Figura 1 (página 33), partimos do princípio de que na história da formação de professores, destacam-se dois modelos: um dos conteúdos culturais-cognitivos, que predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior e que se encarregaram da formação dos professores secundários; e o outro, o pedagógico-didático, que tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, isto é, na formação dos professores primários. Nesse contexto, a escola secundária, de nível médio, é definida como o lugar da distinção da classe e sua função é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem da classe menos favorecida (SAVIANI, 2009).

Nos anos 2000, a política de formação de professores no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) é direcionada a uma série de programas destinados aos que já estão no exercício de docência, tendo em vista o alto índice de professores sem a formação específica compatível com a sua atuação profissional. Dentre esses programas, destaca-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2006), que foi criada para garantir a expansão de cursos e programas de educação superior públicos à distância, oferecendo, também, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada à professores e demais profissionais da Educação Básica. Brzezinski (2008, p.188) afirma que “para a formação do professor, a EaD¹⁸ cumpre um papel importante na modalidade de formação continuada, mas a formação inicial totalmente a distância, a meu ver, carece de acompanhamento e avaliação”.

Nesse contexto, Freitas (2007, p.152) afirma que a política de formação docente do Ministério da Educação se desenvolve em duas grandes linhas:

1. A institucionalização da concepção de formação em serviço como formação continuada, direcionada aos professores leigos – antigos normalistas- em exercício nas séries iniciais e na educação infantil. A criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, para atender a formação dos professores leigos, de 5^a a 8^a séries e ensino médio em serviço,

¹⁸ Educação à Distância

institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

2. A institucionalização da formação superior em programa de educação a distância, aliada à utilização de novas tecnologias, como centro da política de formação inicial e continuada em serviço. Destaca-se nesse particular, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e o deslocamento da formação de professores das universidades para os polos presenciais em parceria com os sistemas municipais.

O que percebemos, diante dessas possibilidades, são presenças de cursos aligeirados de formação continuada e cursos de licenciaturas com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de educação a distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estão exercendo a docência, ofertados por instituições sem credibilidade e com investimentos públicos.

Em 2007, a Lei nº 11.502, de 11 de julho (BRASIL/2007), trouxe modificações para atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuindo a esta a responsabilidade de subsidiar o Ministério de Educação na formulação de políticas e do desenvolvimento de atividades de suporte à formação inicial e continuada de profissionais que atuam na Educação Básica.

Em 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, criando os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

Em 2010, o Decreto nº 7.415 instituiu a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, dispoendo sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providência (BRASIL, 2010).

Sobre esses programas direcionados à formação dos profissionais da educação, Kuenzer (2011) afirma que os mesmos precisam ser avaliados no que tange à efetividade, visto que acreditamos que qualificação individual do professor não resulta em melhoria dos indicadores de qualidade do trabalho da escola.

Dentro deste contexto de políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, destacamos na Tabela 1, a seguir, o crescente número de docentes com grau superior, no período de 2007 a 2013, em atuação profissional no Brasil.

Tabela 1- Número de docentes atuando na Educação Básica e proporção por grau de formação – Brasil – 2007- 2013

Proporção de docentes por grau de formação							
Ano	Número de docentes	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	Superior em andamento	
2007	1.878.284	0,2	0,6	25,3	5,5	---	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	25,7	6,5	---	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	24,4	7,1	---	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	22,5	8,0	---	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	13,9	4,9	6,1	74,8

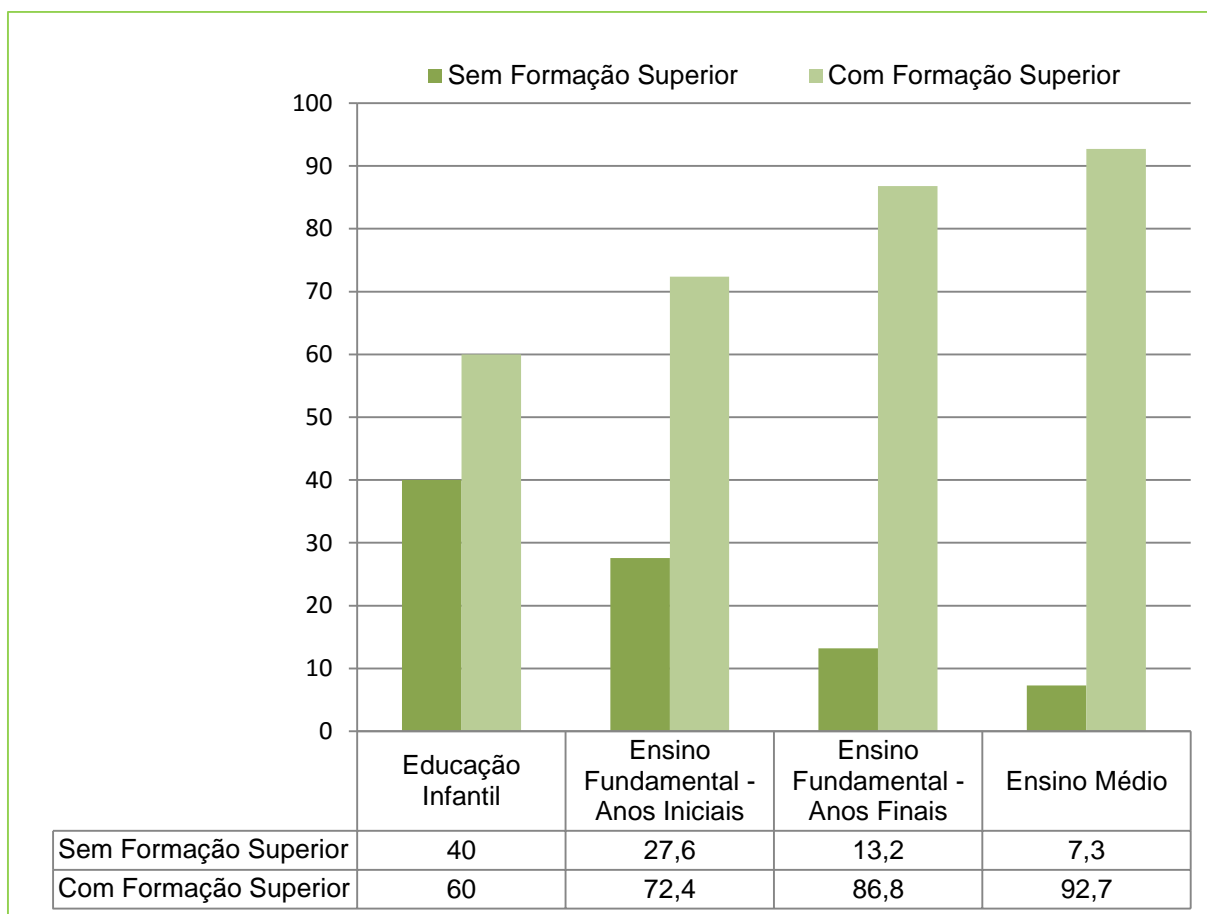
Fonte: MEC/INEP/DEED (2015).¹⁹

Com os dados da Tabela 1, percebemos que de 2007 a 2013 há uma crescente no número de professores atuantes na Educação Básica no Brasil (263.428 em seis anos) e esta vem crescendo com o percentual do número de docentes com formação superior (24,7%, em seis anos). Com isso, em 2013, havia mais de 2,1 milhões de professores atuando na Educação Básica no Brasil e, desse total, 74,8% com formação superior, o equivalente a 1.601.974 docentes. Por outro lado, há mudanças de exigências mínimas de políticas públicas de formação para exercer a docência, e o que temos é que em 2013, apenas 0,1%, ou seja, 2.142 docentes possuem Ensino Fundamental incompleto; 4.284, Ensino Fundamental completo; 297.693, Normal Magistério; 104.943, Magistério; e 130.643, superior em andamento.

Salientamos que a percentagem no nível de formação melhora quanto mais elevada é a etapa de atuação do professor na Educação Básica, conforme vemos na Figura 2, a seguir:

¹⁹ Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade; 2) Não inclui auxiliares da educação infantil; 3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Figura 2 - Gráfico de percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – 2013



Fonte: MEC/INEP/DEED (2015).

Os dados demonstram um avanço das políticas públicas da formação inicial do professor, porém outras preocupações surgem como a questão desta formação ser compatível com a atuação do docente e a perspectiva de políticas de formação a nível de pós-graduação. Em 2013, segundo dados do Censo da Educação Básica, elaborado pela Diretoria de Estudos educacionais/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DIRED/ INEP), 50,5% dos professores possuíam formação superior compatível com as disciplinas que lecionava e 30,2% era o percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* – Brasil. São dados preocupantes, visto que representam um número pequeno de professores envolvidos no processo de formação para o que foram formados.

Assim, diante desta perspectiva dialógica presente-futuro para a formação de professores da Educação Básica, temos as metas 15 e 16, respectivamente,

sistematizadas no Plano Nacional da Educação (PNE)²⁰ para o período de 2014/2024.

Vejamos:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61²¹ da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p.12,13).

Percebemos que tais metas foram construídas a fim de suprir a eficácia de outras políticas de formação ao longo da história, uma vez que agora a formação é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas; além de também apontarem para uma reforma curricular dos cursos de licenciatura e um regime de colaboração mais consistente entre a União, os Estados e o Distrito Federal, com perspectivas para a construção do Sistema Nacional de Educação.

Em 2016, temos a promulgação do Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais²² da Educação Básica em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Tal Decreto revoga os de nº 6.755, de 2009, e de nº 7415, de 2010. Destacamos o Artigo 12, em que afirma que a formação inicial e continuada pode ocorrer em nível médio e superior, retrocedendo na ação política de contratação de professores em nível médio, o magistério.

²⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira (BRASIL, 2014).

²¹ I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996, p. 21).

²² Consideram-se profissionais de educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

O atual processo de materialização das políticas educacionais de formação docente exige uma atenção especial no sentido de acompanhar suas possibilidades e seus limites para uma melhoria da qualidade da prática pedagógica docente. Segundo Maués (2003), há um crescente número de movimentos para a criação de uma globalização das lutas sociais, de uma mundialização das resistências, sendo a tônica a libertação da educação da mundialização neoliberal, em busca da construção de identidade do professor como profissional do ensino, agente transformador e crítico no mundo em que vive, superando o caráter reducionista na formação. No entanto, mesmo nessa perspectiva, como intervir nas estruturas e nas lógicas estruturantes do sistema escolar que produzem e reafirmam a segmentação da condição e do trabalho docente?

Sobre esse questionamento, Arroyo (2007) afirma que por décadas a formação docente recai para um trabalho desqualificador e deformador, e acrescenta:

Se aprendemos na pedagogia **marxiana** e **gramsciana** que o trabalho é o princípio educativo, por que não mexemos na organização do trabalho docente para superar as duras estruturas desqualificadoras e tornar o trabalho docente educativo e formador? Nossa visão progressista poderia ter chegado até o trabalho e ter defendido políticas de qualificação do trabalho docente junto com políticas de formação nos cursos de pedagogia e licenciatura. O mais urgente no sistema educacional é qualificar as estruturas de trabalho; nenhuma política de formação de docentes resiste às estruturas deformadoras de trabalho. (ARROYO, 2007, p. 202, grifo do autor).

Com isso, entendemos que a não intervenção na estrutura do trabalho esteja no fato de que este e sua organização constituem a ossatura do sistema escolar, garantindo a sua permanência, estabilidade e controle, refletido na regulamentação da formação. Assim, a formação tão segmentada reproduz a segmentada organização do trabalho.

Para minimizar esta realidade, Arroyo (2007) nos propõe que os cursos de formação docente para a Educação Básica devam se centralizar na história da infância-juventude e na diversidade de formas de vivê-las; bem como propiciar uma visão crítica das estruturas escolares, da organização dos tempos, dos espaços e, sobretudo, do seu trabalho, das lógicas estruturantes e dos valores, que por séculos o legitimam; e, por fim, entender o alargamento dos direitos, especificamente, do direito à educação, à herança cultural, ao desenvolvimento e à formação plena como humanos.

Acrescentamos também, conforme nos apresenta Kuenzer (2011) para o Ensino Médio, que a formação de professores para a Educação Básica deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho e o científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, a formação em pesquisa e a experiência no trabalho docente.

Nesse direcionamento, a análise levada a efeito ao longo desta seção nos conduz de que as políticas públicas de formação de professores, à medida que se constituem em estratégia de reprodução do capital, não se separam da esfera da produção, por esses rebatimentos há propostas diferenciadas e desiguais que atendem a diferentes necessidades de formação para as cadeias produtivas. O professor deve, então, assumir-se como sujeito de sua formação e de sua prática, pois estas são vistas como uma inserção social de forma histórica e dialética, capaz de repensar a sociedade e as políticas públicas de educação, mesmo sendo atravessadas pelas contradições capitalistas.

Delineamos, assim, que a condição e o trabalho docente são pontos de partidas fecundos para repensarmos a formação dos profissionais que atuam/atuarão na Educação Básica. Esta discussão é ampliada ao trazermos a integralidade deste nível de ensino com a modalidade da Educação Profissional.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao pensarmos em formação de professores para a Educação Profissional, devemos analisar o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país, a fim de que haja uma reflexão acerca da formação docente que atua ou atuará nessa modalidade. No Brasil, não temos um modelo próprio, que sacie nossas necessidades e busque melhorias sociais e econômicas, o que temos é produto da dependência econômica histórica, decorrente de exportações (agroindustrial, agropecuária e de matérias primas) e da importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado. Isso traz como consequência a submissão das políticas de formação de professores aos indicadores econômicos, aos organismos e aos investidores internacionais (MOURA, 2008).

Por outro lado, inserida nas contradições do capitalismo, temos uma disputa entre projetos societários: um submetido à lógica dos interesses econômicos e outro, direcionado por uma racionalidade ética, que busca soluções para os problemas comunitários. Este último referencial deve servir de inspiração para formar cidadãos

emancipados, preparados para o mundo do trabalho, autônomos e que “possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras” (MOURA, 2008, p.28). Nessa direção, a Educação Profissional pode contribuir para uma inserção social, laboral e política, principalmente, quando integrada a EJA, por abarcar jovens e adultos que já estão trabalhando e buscam a escola para concluírem trajetória de formação escolar, elevarem a escolaridade e/ou mudarem de emprego.

Pensamos que as políticas públicas direcionadas à Educação Profissional podem ir além da aquisição dos conteúdos, à priorização do ser humano, prevalecendo este em detrimento aos interesses do mercado e do fortalecimento da economia. Assim, ressaltamos que o percurso da historicidade dessas políticas, inserido no contexto econômico brasileiro, seja necessário para o entendimento da formação de professores para a Educação Profissional direcionada pelo Estado brasileiro incorporado nas determinações do capitalismo globalizado.

A formação do trabalhador começou na colonização do Brasil, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda, necessitando de um ensino mais especializado. Nos anos de 1890, têm-se várias experiências registradas à aprendizagem dos ofícios manufatureiros destinados às crianças e aos jovens que recebiam instrução primária e aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Em 1808, com a chegada da família real portuguesa, D. João VI cria o Colégio de Fábricas com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes. Em 1906, Nilo Peçanha deu início a regulamentação do ensino técnico por meio do Decreto nº 787/1906, de 11 de setembro; três anos depois, em 1909, pelo Decreto nº 7.566/1909, de 23 de setembro, institui a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (FONSECA, 1961).

A criação dessas Escolas, em 1909, pôs em evidência a falta de professores especializados para a Educação Profissional. A primeira resposta a essa demanda veio com o presidente Wenceslau Braz, que, em 1917, cria a Escola Normal de Artes e Ofícios, fechada vinte anos depois da inauguração, por não obter resultados satisfatórios. Tinha o intuito de formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres, para as escolas profissionais; e os professores de trabalhos manuais, para as escolas primárias (MACHADO, 2013).

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, ao passar a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente a da sua formação (BRASIL, 1942a).

A preocupação com a sistematização da formação de professores, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4.073 de 1942, em seu artigo 54, prevê a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas em cursos apropriados (BRASIL, 1942b). No entanto, tal documento não deixa explícito que cursos são esses e nem a sua configuração.

Neste mesmo ano, em 1942, há a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro, e quatro anos mais tarde, em 1946, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelos Decretos Leis nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro. São programas de formação perfeitamente ajustados às necessidades e interesses da indústria e com interferência do Estado.

Esses empreendimentos eram mantidos e custeados pelas empresas da indústria e do comércio e serviços com verbas repassadas pelo governo através de descontos fiscais. Formou-se, assim, uma estrutura paralela ao sistema educacional regular com uma proposta curricular essencialmente prática sem se preocupar com a escolarização do trabalhador. (MACHADO, 2010, p. 12).

Com isso, os empresários podiam organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial, comercial e de serviços em todo país, oferecendo cursos rápidos de curta duração, independente da escolaridade conforme previsto na Lei Orgânica Industrial nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Transfere-se, assim, a responsabilidade, que constitucionalmente é do Estado, e cria-se um sistema de ensino paralelo, sob controle único dos empresários, com erário público, no qual eles aplicam o seu projeto político pedagógico de conformação da força de trabalho para atender os interesses imediatos da Confederação Nacional da Indústria. Ou seja, uma força de trabalho disciplinada, acrítica, passiva, a qual aceita a organização e as leis

da fábrica sem questioná-las, com o objetivo de adaptar o aluno à indústria (CREMONESE, 2012).

Nesse cenário, entendemos que as Leis Orgânicas mantêm e aprofundam a dualidade, direcionando o ensino secundário para as elites e a educação profissional para os pobres, reforçando a estratificação das classes sociais presentes na sociedade capitalista brasileira.

Em 1946, tem-se o acordo de intercâmbio internacional entre o Brasil e os Estados Unidos, resultando na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), a qual exerceu forte influência sobre a Educação Profissional brasileira, além de ter patrocinado o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial e viagens técnicas aos Estados Unidos (MACHADO, 2013).

O processo de intersecção entre a Educação Profissional e a Economia é visto no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), quando a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional, e o Estado se consolida como um incentivador da economia. O Plano de Metas do Governo JK, nesses cinco anos, prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura e pela primeira vez contempla o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos, com o objetivo de formar para as metas de desenvolvimento do país. Nesse contexto, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, com autonomia didática e de gestão, passando a denominarem-se de Escolas Técnicas Federais. Foi intensificada a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização no país (BRASIL, 2015).

Inserida nesta realidade, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 estabelece, em seu Artigo 59²³, a separação dos lugares da formação de professores para o ensino médio (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) e da formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico (Cursos Especiais de Educação Técnica), conforme vemos a seguir:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas

²³ Revogada pela Lei nº 5.692, de 1971.

específicas de Ensino Médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras. (BRASIL,1961, p.9).

Percebemos, assim, que com essa Lei, há uma fragmentação no que se refere à formação de professores e dois caminhos separados foram estabelecidos: em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio; e em Cursos Especiais de Educação Técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico.

Todos esses problemas apresentados, acrescidos pela compulsoriedade da Lei nº 5.692/71 e pela ausência de políticas públicas eficazes para a formação de professores para a Educação Profissional em um contexto do movimento nacional de democratização, fizeram com que o governo, em 1982, decretasse a Lei nº 7.044/82 em que o Ensino Profissionalizante não seria mais obrigatório no 2º Grau (BRASIL,1982).

As habilitações profissionais, até então obrigatórias no 2º Grau, tornaram-se opcionais, e a preparação para o trabalho poderia levar à habilitação profissional, dependendo da escolha do estabelecimento de ensino. Conviveriam estabelecimentos que ainda mantinham as habilitações profissionais e os que não mais as ofereciam. De 1983 em diante, algumas escolas com o curso de Formação Profissional Básica alteraram a grade curricular, suprimindo e substituindo algumas disciplinas a partir da 1ª série, para, com o passar dos anos, alterar a das outras séries. A Lei n.º 7.044/82 possibilitou a inserção na parte diversificada de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Psicologia, uma em cada série do 2º Grau, com o argumento de que preparavam para a formação geral e para o trabalho. No 1º Grau, as disciplinas profissionalizantes foram extintas, como no caso de Educação para o Trabalho. Outras disciplinas da grade curricular de 1º e de 2º Graus foram substituídas (PALMA FILHO, 1996).

Em 1986, foram extintos os órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC (Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI, Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional - CENAFOR e as Centros de Educação Técnica criados nos Estados) e, sob a Portaria Ministerial nº 821/86 e Portaria MEC nº 66/87, as responsabilidades

desses órgãos foram transferidas para a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG/MEC), que junto com a Secretaria de Ensino Superior (SESU) criou, então, um Grupo de Trabalho (Portaria SESU/SESG/MEC nº 355/87) para elaborar proposta de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau. Ou seja, uma nova proposta de licenciatura, mas específica para a área da indústria (MACHADO, 2013).

Em 1989, o referido Grupo de Trabalho encaminhou ao CFE a proposta elaborada, na qual sete anos depois, em 1996, seria contemplada na LDB nº 9.394, em seu Artigo 61, no Título VI Dos Profissionais da Educação, conforme vemos a seguir:

Parágrafo único. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades²⁴ (BRASIL, 1996, p.19,20).

Assim, a indissociabilidade entre a teoria e a prática docente é de relevância no que se refere à sua formação, respeitando e valorizando experiências anteriores em outros espaços, bem como, a formação em serviço.

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, prevendo a transformação, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Com essa denominação, o presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997, atendendo aos princípios neoliberais vigentes²⁵, instituiu o Decreto nº 2.208, separando a integralidade do Ensino Médio com a Educação Profissional, esta passando a ser ofertada de forma concomitante e subsequente. Esse Decreto representa, segundo Machado (2013,

²⁴ Redação alterada pela Lei nº 12.014/2009: Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009b, p.1).

²⁵ Para melhor aprofundamento, sugerimos a leitura de SALLUM JR, Brasílio. **O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000).

p.359), um “retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre a formação docente para a Educação Profissional”, visto que em seu Art.9º é percebida, claramente, a valorização da dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação mais consistente:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1997, p.2, grifo do autor).

Para fundamentar e concretizar o artigo descrito, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/1997 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, destinados aos diplomados em cursos superiores. Tal Resolução reforça a tendência da pouca valorização da formação teórica e pedagógica, visto que a carga horária estabelecida é de 540 horas, incluindo parte teórica e prática, oferecendo a possibilidade da parte teórica ser oferecida na modalidade à distância, além de conferir ao cursista certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena (BRASIL, 1997).

O Decreto nº 2.208/1997, além de regulamentar a Educação Profissional, introduziu a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que previa ações integradoras da educação e do trabalho, à ciência e à tecnologia, em busca de um novo modelo de Educação Profissional em consonância com o aumento de vagas, à diversidade de cursos e com as demandas do mundo do trabalho. Para a sua concretização, foi realizado um empréstimo ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de 250 milhões de dólares. Tal Programa teve sua desativação no governo Lula, em 2003.

Pela essência do referido Decreto, a formação de educadores, sobretudo para a Educação Profissional, deveria considerar a educação como um instrumento direcionado para a formação de competências destinadas à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, atendendo aos interesses hegemônicos. Assim, o trabalho é confundido com emprego e o processo educativo agiria sob a lógica do capital,

interferindo nos processos formativos dos trabalhadores, comprometendo a formação humana emancipatória e acentuando a divisão técnica e social do trabalho. Nesse contexto, o trabalho em sentido ontológico é negligenciado e assume o caráter a-histórico sob a hegemonia do modo de produção capitalista. A esse respeito, Moura (2013, p.134) acrescenta que:

A educação escolar precisa ser pensada com centralidade no trabalho e no trabalho como princípio educativo, considerando as dimensões ontológica e histórica, pois ambas são fundamentais para que os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos.

Assim, a concepção *gramsciana* de escola unitária é defendida como proposta de formação integral de sujeitos dirigentes de sua própria vida e cujas bases político-pedagógicas não estratificariam socialmente o trabalho e a educação. O trabalho é tido como princípio educativo, em nossa percepção quando visa à emancipação do sujeito em suas diferentes necessidades humanas, e que conforme Frigotto (1989, p. 197):

[...] indica que é pelo trabalho que o homem - e todo homem - encontra sua forma própria de produzir-se em relação aos outros homens. Indica, de outra parte, que não há razões de outra espécie, a não ser históricas, que justifiquem relações sociais de produção de existência humana onde haja proprietários dos meios e instrumentos de produção, e aqueles que têm apenas a posse relativa de sua força de trabalho.

Inserido nessa perspectiva, em 2004, entra em vigor o Decreto nº 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, a LDB vigente, e mantém as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes e reintegra o Ensino Médio à Educação Profissional técnica de nível médio, destituindo a desintegração imposta pelo Decreto 2.208/1997. Em seu artigo 1º, o Decreto destaca os níveis de oferecimento da Educação Profissional conforme poderá ser ofertada como²⁶: qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2014b).

Com isso, a escola do trabalhador deve ser um lugar da formação humana integral, o que significa que os conhecimentos não devem ser hierarquizados, mas

²⁶ Redação alterada pelo Decreto nº 8.268, de 2014, que altera o Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2014b).

mediados dialeticamente em sua totalidade e especificidade. O currículo integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo, entendendo-o no sentido ontológico, como constitutivo e constituinte do sujeito. Assim, espera-se superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005). Dentro dessa concepção de escola, defendemos que a formação docente também deve privilegiar a formação humana.

Mészáros (2008, p. 48) nos faz refletir sobre a educação para além do capitalismo, na qual “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.” Instrumentos que, com certeza, poderiam integrar a formação docente para a emancipação dos jovens e adultos da classe trabalhadora.

Contudo, o que percebemos é que em pouco mais de um século, desde 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por Nilo Peçanha, à Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, as políticas públicas para formação de professores para a Educação Profissional são inconsistentes e atendem aos interesses do mercado capitalista.

Além do mais, ao contrário do que ocorre no ensino regular, onde o professor é formado para lecionar uma disciplina, na Educação Profissional o docente se envolve, em geral, com uma área de conhecimento. Assim, temos professores que leciona mecânica, elétrica, análise química, entre outras, e não professores de disciplinas (matemática, inglês, geografia, etc.). Isso complexifica as exigências e este fato suscitaria a necessidade de um aprofundamento e trabalho diferenciado no campo da formação docente para a Educação Profissional. (ARANHA, 2008, p.141).

Se por um lado existe essa preocupação na formação do professor, por outro, temos, um aumento no número de matrículas na Educação Profissional, considerando essas nas formas concomitante, subsequente e integradas ao Ensino Médio. O seu crescimento foi de 5,8%, alcançando o contingente de 1,44 milhão de alunos atendidos em 2013. Destacamos a expansão das redes federal e privada, que aumentaram respectivamente 8,4% e 9,3% de 2012 para 2013. Entre 2007 e 2013, a rede federal mais que dobrou a oferta de matrícula de Educação Profissional, com um crescimento de 108%, como demonstrado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas de Educação Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	1.362.200	210.785	488.543	30.422	632.450
2013	1.441.051	228.417	491.128	30.130	691.376
Δ% 2012/2013	5,8	8,4	0,5	-1,0	9,3

Fonte: MEC/INEP/DEED (2015).²⁷

Com os dados apresentados, percebemos o crescente número de matrículas na Educação Profissional, sobretudo, com significação nas dependências administrativas Federal, Estadual e Privada, decorrentes da expansão e de investimentos em Programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o PROEJA. Em 2013, tem-se a seguinte percentagem de oferta: Federal (16%), Estadual (34%), Municipal (2%) e Privada (48%), o que nos faz refletir sobre a necessidade urgente de se efetivarem políticas de formação de professores para a Educação Profissional.

Para melhor descrever quem são esses professores da Educação Profissional, destacamos a pesquisa de Burnier *et al.*(2007), a qual nos apresenta esses docentes como oriundos das camadas populares, filhos de trabalhadores; além de terem formação na área técnica, experimentarem o trabalho como técnico e formarem-se

²⁷ Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE); 2) Inclui matrículas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

com o propósito de atender às demandas do mercado. Ainda segundo o estudo, a docência não fazia parte do projeto de vida deles e se iniciam profissionalmente na área da educação de forma inesperada. No entanto, valorizam e sentem falta (mas nem sempre procuram) de uma formação pedagógica específica para o magistério.

Temos, assim, no contexto da Educação Profissional, de um lado professores licenciados a ensinar uma matéria específica e lecionando várias disciplinas por área de conhecimento, e de outro, bacharéis que lecionam as disciplinas técnicas.

Diante desta realidade, Moura (2008) delinea duas possibilidades concretas para a formação de professores para a Educação Profissional: os cursos de licenciatura e a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* dentro de uma perspectiva curricular emancipatória. E sobre este direcionamento de emancipação, as políticas de desenvolvimento, segundo Souza (2013, p.385), só podem ocorrer por via pública, ou seja, pelo Estado, e complementa:

[...] a política ou mesmo um Programa de formação inicial e/ou continuada para professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não pode ser vista como apêndice da política educacional, tampouco da política de formação docente mais ampla, implementada no Brasil por meio de diferentes programas e ações da política governamental.

No entanto, não podemos mais ficar atrelados a políticas de formação descontínuas e de pronto atendimento aos interesses de um grupo hegemônico, em busca de uma Educação Profissional que atenda aos seus interesses. Segundo Machado (2013, p.362) é necessário definirmos “uma política nacional de ampla valorização da formação dos professores para a Educação Profissional, passando pela superação da tendência histórica às improvisações.”.

Vemos, então, que a necessidade de se (re)pensar uma nova proposta de desenvolvimento socioeconômico para o país, que busque não, exclusivamente, atender as leis do mercado, mas que vise a programas e políticas voltados para o desenvolvimento centrado na melhoria da qualidade de vida das pessoas é essencial para emergir um modelo educativo consistente e coerente de formação de professores, sobretudo para a Educação Profissional integrada com a EJA, conforme discutiremos na próxima seção secundária.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil constituiu-se no cenário da sociedade civil, resultado das deficiências do Sistema Educacional que ocasionaram ações governamentais de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. Os primeiros registros apontam os jesuítas, no Brasil Colônia, catequizando as nações indígenas. No Império, os primeiros apontamentos do Ensino Noturno para Adultos foram denominados educação ou instrução popular. A transição para a República trouxe movimentos contra o analfabetismo por interesses políticos no uso do voto e ascensão social (PAIVA, V., 1972).

É a partir da década de 1930, com o surgimento do Movimento Escola Nova e com as transformações econômicas e sociais, decorrentes do processo de industrialização e urbanização, que além de constar na Constituição de 1934 a inclusão do ensino primário gratuito obrigatório para a população, que a educação voltada a adultos é delimitada e tem seu lugar no Brasil. Contudo, seu marco de reflexão para além dos interesses convincentes é o ano de 1947, no I Congresso Nacional de Educação de Adultos (PAIVA, V., 1972).

Sobre esse contexto, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.59) acrescentam:

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional, sobretudo, a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouca duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958.

Nesse sentido, mesmo com os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, encontrados no final do século XIX e início do século XX, que chegavam a mais da metade da população com quinze anos ou mais (56%), mesmo com a real necessidade de aumentar o contingente eleitoral e a pressão internacional²⁸, é só a

²⁸ A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), fundada em 1945, estimulava a realização de programas nacionais de educação de base nos países membros, principalmente naqueles considerados “atrasados”. Nesse momento é que se cunhou a expressão “analfabetismo funcional”, chamando a atenção para a existência de pessoas que, embora soubessem

partir dos anos de 1940 que o Estado começa a desenvolver ações direcionadas para a alfabetização de jovens e adultos. Porém, as campanhas realizadas para esse fim, encontradas na citação, pouco realizaram em termos concretos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

O final da década de 1950 e início da 1960, apontam, paralelo à ação governamental, movimentos de educação e de cultura popular com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular (MCP), ligado à Prefeitura de Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Educação Popular; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CEPLAR), da Prefeitura de Natal, dentre outros. Esses movimentos emergiram em diversos lugares do país, mas foi no Nordeste que se concentrou a maior expressividade e quantidade (PAIVA, V., 1972).

Tais movimentos são oriundos da organização da sociedade civil, visando, conforme argumentam Stephanou e Bastos (2005), alterar a exclusão da vida política nacional de mais da metade da população com 15 anos ou mais considerada analfabeta, em um contexto marcado por um período de populismo, de nacional-desenvolvimentismo e de reformas de base. A realidade que se tinha era que:

Muitos adultos que integram as estatísticas acima carregam o peso da impossibilidade da escola pela insuficiência da oferta de vagas, mas há um enorme contingente considerado jovem sobre o qual pesa a não-permanência, o insucesso, a chamada evasão e a inconclusão, irmã dileta do alardeado fracasso escolar. Para esses, a questão do direito precisa se voltar com prioridade, porque eles expressam, em síntese, o fracasso do Estado no tocante a políticas sociais em geral, e não apenas educacionais, porque uma das causas mais acentuadas do afastamento da escola diz respeito à pobreza, que exige, nas famílias, mais braços trabalhando para aumentar a renda familiar. (PAIVA, J., 2006, p.33).

Diante disso, a educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política, devendo a alfabetização desses contribuir para a transformação da realidade social. O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos, na perspectiva de uma educação dialógica e não bancária (FREIRE, 2005).

decodificar, não eram capazes de utilizar cotidianamente a leitura e a escrita (GALVÃO; SOARES, 2010).

As ideias de Paulo Freire serviram, desse modo, como inspiração para muitos desses movimentos na medida em que propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização, assim, muitos materiais didáticos foram inspirados com esse direcionamento. Sobre o pensamento desse estudioso, Vanilda Paiva (1972, p. 279, grifo da autora) acrescenta:

[...] partia de uma visão cristã de mundo. Além das influências recebidas, principalmente dos pensadores cristãos franceses, o educador pernambucano recebia o influxo do pensamento isebiano que ele considerava como o “resultado da identificação com o despertar da consciência nacional”. [...] A acomodação e a massificação eram substituídas pela liberdade e pela crítica na luta do homem pela sua humanização. Nesta passagem, a educação “haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.” Esta educação corajosa exigia um método que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas²⁹.

Em 1963, encerrou-se a Campanha Nacional de Alfabetização, iniciada em 1947, e Paulo Freire assumiu elaborar um Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, tal processo foi interrompido com o Golpe Civil Militar de 1964, e muitos desses movimentos populares foram extintos, bem como seus participantes foram perseguidos e exilados (GALVÃO; SOARES, 2010).

Gadotti e Romão (2011) acrescentam, diante do exposto, que a história da Educação de Jovens e Adultos, propriamente dita no Brasil, poderia ser dividida em três períodos: de 1946 a 1958, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”; de 1958 a 1964, período em que se colocou em prática o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964; e no governo militar com campanhas como a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL foi criado por meio da Lei nº 5.379/1967, em pleno regime militar e diante de um Brasil cheio de analfabetos, estagnado e subdesenvolvido. Tal movimento foi idealizado em busca de alternativas para dar respostas às críticas feitas

²⁹ As citações entre aspas foram retiradas do livro de Paulo Freire **Educação como prática da liberdade** (1968, p.99; 59).

ao Programa Cruzada ABC que recebia apoio do Estado. Nos anos 1970 a 1980, houve uma redução apenas de 7% da taxa de analfabetismo.

Com a “redemocratização”, em 1985, veio a Nova República e o MOBRAL foi extinto e cria-se a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas com menos recursos. Tal fundação foi extinta em 1990, pelo presidente Fernando Collor de Mello³⁰, que implantou, neste mesmo ano, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Sobre esse Programa Lima, Ribeiro e Souza (2012, p.154) destacam que “não teve êxito, pois o que se cumpriu foi a unilateralidade na política de financiamento para educação orientada pelo próprio presidente”. Com o *impeachment* desse presidente, em dezembro 1992, a sociedade ganhou impulso nos movimentos sociais e a EJA estava inserida neste espaço pelo reconhecimento como política pública e num posicionamento de equidade educacional e social. Isso ocorre em 1996 com a promulgação da LDB nº 9.394, que institui a EJA como uma modalidade da Educação Básica:

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.

§1º.Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p.14).

Porém, a vigente LDB 9.394/1996³¹ não trouxe muitas mudanças em relação à Educação de Jovens e Adultos: há, em seus artigos 37 e 38, destinados a esse público, uma reafirmação do direito dos jovens e adultos trabalhadores ao Ensino Básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A novidade foi quanto ao rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetessem aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, antes eram de 18 e 21, respectivamente; essa redução da idade

³⁰ Foi o primeiro Presidente eleito pelo voto popular depois de 25 anos de regime de exceção. Seu curto período de Governo foi marcado por escândalos de corrupção o que levou a Câmara dos Deputados a autorizar a abertura do processo de Impeachment em 02.10.1992 e Collor foi afastado do poder. Na sessão de julgamento, a 29.12.1992, o Presidente Fernando Collor, às doze horas e trinta minutos renunciou ao mandato para o qual fora eleito (<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-collor>. Acesso em 11 de agosto de 2015).

³¹ A Lei nº 11.741, de 16/07/2008 altera o §3º da LDB nº 9.394/1996 e afirma que a educação de jovens e adultos deve se articular, preferencialmente, com a Educação Profissional.

vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Outra consideração a ser feita diz respeito à abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a EJA ao ensino básico comum (BRASIL, 1996). Percebemos, então, que:

Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. (LIMA FILHO; SHIROMA, 2011, p.728).

Assim, mesmo com a aprovação da LDB vigente, durante alguns anos, a EJA permaneceu sem novidades sob a ótica da legislação. Entretanto, muitos acontecimentos para essa modalidade foram realizados no final dos anos 1990: Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1996, em Natal/ RN; Conferência Internacional de Educação de Adultos³² (CONFINTEA), em 1997, em Hamburgo, Alemanha; o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), EM 1999, no Rio de Janeiro/RJ. Esses espaços de discussões e articulações colaboraram para elaboração de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, compatíveis com as especificidades e necessidades educacionais heterogêneas desse público, além de serem espaços de vozes dos sujeitos de diferentes contextos sociais e culturais (PAIVA, J., 2015).

Em 1997, Fernando Henrique Cardoso³³ implementa o Programa Alfabetização Solidária, o qual, em parceria com as empresas privadas, apresentava, segundo Lima, Ribeiro e Souza (2012), uma proposta deslocada da política de educação continuada,

³² Incluiu-se o jovem na discussão da Educação de Adultos, sendo a primeira vez que se falou em EJA, propondo uma educação continuada ao longo da vida.

³³ Sociólogo, nascido na cidade do Rio de Janeiro (RJ), em 18 de junho de 1931, governou o país por dois mandatos no período de: 1995-1998;1999-2003 (<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/fernando-henrique-cardoso>. Acesso em 11 de agosto de 2015).

desfavorecendo a abrupta interrupção da defesa do prosseguimento de estudos para os alfabetizados.

Ao final do século XX, tem-se a intensificação do movimento da globalização do capitalismo, o que veio a modificar as condições sociais e técnicas de organização do trabalho, afetadas pelo padrão flexível que exige um trabalhador polivalente. Tais mudanças fizeram que o governo assumisse, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o compromisso de oferecer oportunidades de educação básica para 3,7 milhões de analfabetos, além de ampliá-la para que possa atingir, no mínimo, 94% da população em idade escolar (BRASIL, 1993).

Como consequência desse contexto de globalização, o que temos são níveis altos de desemprego estrutural, perda de direitos trabalhistas, redução significativa do poder sindical e o trabalho passa a ocorrer em escala global. Quanto a este último, vemos a ocorrência de desemprego cíclico e estrutural, intolerâncias, preconceitos e discriminações, além do crescente abandono da escola, do aumento da violência e das condições subumanas de habitação e saúde (FRIGOTTO, 1989).

Na lógica neoliberal, como resposta à empregabilidade, aparecem as demandas de qualificação e requalificação como condição individual e necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, ocasionando cursos de curta duração dissociados da Educação Básica. No entanto, tal situação impulsionou o debate e as reivindicações da Educação Básica como elemento fundamental da qualificação profissional de trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Em 2000, é aprovado o Parecer CNE/CEB/ nº 11, o qual apresenta as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e considera a EJA como uma “categoria organizacional, com finalidades e funções específicas” (Parecer 11/2000, p.5). Destacamos, no referido documento, as funções atribuídas a essa modalidade: a reparadora, atribuindo à EJA a função de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade; a equalizadora, em que o Estado deve assegurar àqueles a quem foi negado o direito à educação todas as condições necessárias para que adquiram ou complementem sua escolaridade; a qualificadora, que assegura aos jovens e adultos as necessárias condições para que em qualquer momento da vida, exerçam seu direito de aprender. O referido Parecer deixa claro que as ações educativas não devem ser realizadas contando com “um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista” (Parecer 11/2000, p.11). No entanto, a não-obrigatoriedade de estudos sobre essa modalidade

de ensino nos diferentes cursos de formação de professores, aliado a ausência de concursos públicos específicos, atesta o fato de que o Estado não reconhece, na prática, a EJA como um campo de atuação profissional marcado por peculiaridades específicas para a formulação e o desenvolvimento de ações e projetos que contemplem a multiplicidade e características cognitivas e afetivas dos jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2000).

Em 2002, o Ministério da Educação propõe o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA), que possibilita uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos, possibilitando ações por parte do governo para reduzir o índice de analfabetismo (BRASIL, 2002).

Ainda na perspectiva de alfabetização, em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva³⁴ criou o Programa Brasil Alfabetizado. Assim,

[...] a partir de 2003, a presença do Estado na EJA, por meio de um programa, o Brasil Alfabetizado, em disputa organizada pela luta de educadores de EJA em fóruns estaduais e regionais fez crescer a preocupação e a destinação de verbas para os municípios com vista à continuidade de estudos, sem o que todo esforço de alfabetização é insuficiente. (BRASIL, 2007, p. 10-11).

A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade EJA: o Projeto Escola de Fábrica, que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos; o PROJOVEM, voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho; e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Essas vertentes, segundo Rummert e Ventura (2007), apesar de buscarem a escolarização dos adultos e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização. Contudo, reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, no entanto, apresentar uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial. Faz-se presente, nesse contexto, o caráter do Capital Humano assinalando a

³⁴ Foi eleito para o primeiro mandato em 2003 a 2006, e reeleito para o segundo no período de 2007 a 2010, ambos pelo Partido dos Trabalhadores (PT). (<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva>. Acesso em 11 de agosto de 2015.)

força do trabalho tomada como mercadoria na produção de capital econômico (GENTILI, 1998).

Nesse cenário, temos que em 2004, Lula promulga o Decreto nº 5.154/2004, revogando o de nº 2.208/1997, restabelece a possibilidade da organização curricular integrada de Educação Profissional e de educação geral, no âmbito do Ensino Médio, ensejando-se um processo marcado por disputas de concepções, de construção de processos educacionais e formativos em que a articulação trabalho/cultura/ciência e tecnologia constituam os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares sejam assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No contexto de integração, é constituído o PROEJA, regulamentado através da Portaria nº 2.080 (BRASIL, 2005), de 13 de junho de 2005, a qual dava materialidade à integração entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) e estabelecia diretrizes para a oferta de cursos desta integração na modalidade EJA, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais³⁵. O que significava na prática que, a partir de então, o público da EJA passava a ter assegurado o direito ao ingresso nessas instituições, “o lugar de excelência na formação de educação de profissional do país, agora teria o desafio de manter essa excelência como um público diferenciado do que vinha atendendo” (MACHADO, M., 2011, p.20).

No entanto, a Portaria nº 2.080/2005 feria o Decreto nº 5.224/2004 que dispunha, em seu artigo primeiro, sobre a organização dos CEFET, determinando para essas instituições autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Para Moura e Henrique (2012) havia um equívoco de ordem legal, pois uma portaria não pode se sobrepôr a um decreto, por este ser superior hierarquicamente.

A legalização da Portaria nº 2.080/2005 só será resolvida com a promulgação do Decreto nº 5.478 em 2005, que manteve os mesmos objetivos da Portaria e instituiu o PROEJA, determinando o quantitativo de vagas de ingresso na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico, no caso 10%, no primeiro ano, e o Ministério da

³⁵ À época, apenas cinco Instituições da Rede Federal ofereciam EJA (Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima) sem haver, no entanto, integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Educação determinaria o percentual de vagas anualmente. Neste Decreto há o estabelecimento da carga horária máxima de 2.400 horas, distribuídas entre a formação geral, com no mínimo 1.200 horas, e a formação profissional, que é estabelecida de acordo com a respectiva habilitação (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, Jaqueline Moll assume em setembro de 2005 a diretoria do Departamento de Políticas e Articulação da SETEC/MEC e afirma, de acordo com Cremonese (2012, p.234), que “havia um grande embate com a Rede Federal”, devido ao Decreto que estava em vigor. Dentre os motivos dessa divergência destacam-se: a ausência de diálogo mais direto com as instituições e os demais autores; e a carga horária máxima estabelecida, quando o usual em educação é usar o termo mínimo (CREMONESE, 2012).

Em 2006, diante das dificuldades de implantação do Programa, a SETEC construiu um grupo de trabalho plural³⁶ cuja função foi elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006) com concepções e princípios do Programa. Diante das diretrizes apontadas neste Documento, promulgou-se o Decreto nº 5.840/2006, que revogou o Decreto anterior, nº 5.478/2005, e o Programa passou a ser denominado Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), passando a incluir o Ensino Fundamental e ampliou a carga horária dos cursos a serem oferecidos, além da ampliação dos espaços educacionais, permanecendo as Instituições Federais e incluindo as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas à indústria (Sistema S)³⁷.

Destacamos que a constituição do PROEJA foi também uma resposta face ao quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados em 2003, na qual a realidade apresentada em números era que 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores com 15 anos ou mais não haviam concluído o Ensino Fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em cursos de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2015b).

³⁶ Especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), dos fóruns de EJA, dos institutos federais (então CEFETs), das EAFs e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais (MOURA; HENRIQUE, 2012).

³⁷ O sistema S não foi proposto pelo grupo de trabalho plural, no entanto, ele aparece no Decreto nº 5.840/2006 como um dos ofertantes do PROEJA (BRASIL, 2006).

Diante disso, segundo Kuenzer (2005, p. 89), a reformulação curricular na perspectiva do PROEJA pressupõe lançar outro olhar sobre os alunos, entendendo-os como “sujeitos que detêm conhecimentos oriundos do trabalho, como intervenção do mundo, e que são capazes de se apropriarem do conhecimento científico e criarem, através do exercício do pensamento crítico, condições de autonomia intelectual e ética”. Para isso, é necessária a construção de estratégias metodológicas apropriadas e apreensíveis para as classes populares, de tal forma que respondam as suas reais necessidades, no sentido de garantir a permanência e a conclusão com qualidade (LIMA FILHO; SHIROMA, 2011).

A Tabela 3, a seguir, apresenta os números de matrículas de alunos na Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos de 2007 a 2013 no Ensino Fundamental e Médio, com olhar direcionado à integralização da Educação Profissional nesses níveis de ensino, acrescido de dados de matrícula do Projovem Urbano³⁸ no Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007- 2013

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino					
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio	
		Total	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	---	---	1.618.306	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	3.976	---	1.650.184	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	3.628	---	1.566.808	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	14.126	---	1.427.004	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	23.995	---	1.364.393	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	18.622	53.623	1.345.864	35.993
2013	3.722.670	2.447.792	20.194	43.406	1.324.878	41.269
D% 2012/ 2013	-3,4	-4,4	8,4	-19,1	-1,6	14,7

Fonte: MEC/INEP/DEED (2015).³⁹

³⁸ Projovem Urbano tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso (www.mec.gov.br).

³⁹ Notas:

Mesmo com este Programa de integralização, temos em 2013, que, estatisticamente, a EJA apresentou queda de 3,4% (134.207), totalizando 3.772.670 matrículas, conforme a Tabela 3. Desse total, 2.447.792(64,9%) estão no Ensino Fundamental (inclui EJA integrado à Educação Profissional e Projovem Urbano⁴⁰) e 1.324.878 (35,1%) no Ensino Médio (inclui EJA integrado à Educação Profissional).

Diante desses dados, vemos que muitos são os desafios para se alcançar a Meta 10 do PNE vigente (2014-2024), pois esta apresenta como objetivo central ampliar as matrículas da EJA no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) na forma integrada à Educação Profissional (EP), com vistas a alcançar 25% do total de matrículas nessa modalidade até o final da vigência do Plano, buscando estimular os jovens e adultos a concluírem a educação básica e, ao mesmo tempo, capacitá-los para o mercado de trabalho, contribuindo para a redução das desigualdades sociais existentes.

Apesar da Tabela 3 apresentar uma crescente de matrículas, no que se refere ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a realidade é que no PROEJA existe uma elevada taxa de evasão (não se têm dados consolidados a esse respeito), o que se ratifica neste Programa, o que vem acontecendo historicamente na EJA (MOURA; HENRIQUE, 2012). Por outro lado, as justificativas apontadas no Documento Base (2007) para a implantação do Programa referem-se ao baixo número de concluintes do Ensino Médio no Brasil, ao elevado índice de distorção idade-série e ao fato de que a escolarização está associada à fatores como empregabilidade, redução de pobreza e contenção da marginalidade, assim, direcionada à amenização da exclusão social. Nesse contexto, a implantação do PROEJA é justificada pela insuficiência de políticas de Estado, bem como da fragmentação das políticas educacionais e elitização e dualidade da educação brasileira (HOTZ, 2010).

Defendemos, com isso, que a integração da EJA à Educação Profissional impõe aos gestores públicos diversos desafios, como a formação do profissional para

1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.

3) O Projovem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

4) O número total de matrículas do Ensino Fundamental inclui anos iniciais e finais deste nível de ensino.

⁴⁰ Projovem Urbano tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso (www.mec.gov.br)

lecionar para esse público. Muitos são os desafios políticos e pedagógicos diante da especificidade do Programa e suas formas de oferta, dentre os quais destacamos a formação de profissionais docentes por possuir um campo específico de conhecimento, com o intuito de atender e corresponder às necessidades mínimas exigidas para produzir e sistematizar conhecimentos nesse novo campo epistemológico integrador da Educação Básica com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Assim defendido por Lima Filho e Shiroma (2011, p.729):

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.

O PROEJA apresenta um grande desafio interposto à formação continuada, por ser um programa sem garantia de perenidade nas políticas públicas, por isso não podemos considerá-lo ainda como uma política de Estado, mas de governo, visto que se refere a um programa constituído no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e não encontra forças revigorantes para persistir, diante de outros programas de cunho profissionalizantes de menor duração, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Uma política educacional é conduzida e implantada na esfera pública de duas formas, através de políticas de Estado e de políticas de governo. As primeiras são de caráter permanente, exigem continuidade com mudanças de governo, de dimensões normativas e são financiadas, exclusivamente, com recursos públicos. As segundas são de caráter pontual, não obrigam os novos governos a implementá-las com as mudanças de gestão e são majoritariamente financiadas com recursos públicos, mas admitem o cofinanciamento privado, por meio de regras e controles fixados pelo poder público (SANTOS, 2012).

Atrelado à oferta do PROEJA, o investimento na formação continuada de educadores torna-se crucial para a consolidação e perenidade do Programa, ou seja, a possibilidade de transformá-lo uma política de Estado:

Propor a transformação do PROEJA em política pública que assegure a sua perenidade e o atendimento aos jovens e adultos trabalhadores significa requerer condições concretas para a formação continuada de professores,

para a pesquisa, a produção e divulgação de novos conhecimentos na área. Nesse caso, a trajetória histórica da rede federal, na oferta da educação profissional, tem muito a contribuir para a disseminação dessa experiência para todas as redes de educação básica. Dessa forma, romperíamos com a retórica e instauraríamos novas práticas de atendimento ao adulto e jovem trabalhador. (CASTRO; MACHADO; ALVES, 2010, p.34).

No entanto, a formação continuada de professores e de outros profissionais de educação para o PROEJA não teve persistência com efetividade, o que nos leva a ratificar que esse também é um dos motivos para o Programa está inserido em uma política de governo.

Ao pensarmos na docência para o PROEJA, devemos refletir, inicialmente, sobre a trajetória histórica de políticas públicas brasileiras direcionadas aos jovens e adultos, as quais ainda provocam a exclusão educacional. Bem como, nos atermos a que tipo de formação os professores devem receber, a fim de que atendam às perspectivas da educação profissional de jovens e adultos, contribuindo para romper com a dualidade estrutural da educação escolar, baseada na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual.

Nesse direcionamento, a pressuposição de uma sociedade justa está relacionada à formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado. Para Saviani “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p.136). Este autor também afirma que a politecnia possibilita a superação da ruptura entre ciência e técnica na medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolva pela unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais; e diz respeito ao “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p.140).

Consideramos, com isso, que o PROEJA, em sua proposta, busca romper a dualidade entre a educação geral e a formação profissional, visando não só a integração, mas a elevação da escolaridade vinculada à profissionalização, a partir de um currículo no qual o trabalho seja pensado como princípio educativo. E por atender a um público de trajetória educativa descontínua, com longos períodos de afastamento da escola, formam turmas heterogêneas. Requer, então, uma metodologia diferenciada e uma organização curricular que atenda às suas expectativas de vida.

Partimos, então, do entendimento de que a formação docente para o PROEJA deve incluir questões relativas à complexidade diferencial própria desse campo de ensino, bem como das exigências formativas relativas ao conteúdo. Assim, observamos a necessidade de que os docentes devam compreender as especificidades deste público e que estejam abertos às inovações e comprometidos com os objetivos do Programa. Sua concepção deve estar comprometida com a formação do sujeito autônomo intelectual, baseada em uma educação crítica e emancipadora, contemplando propostas humanizadoras, articuladas a conhecimentos científicos e tecnológicos integrados à formação profissional, possibilitando a compreensão de seu ser e do ser trabalhador que ele irá formar.

Nessa perspectiva, por ser um campo de conhecimento novo, que integra EJA, EP e EB, houve frentes com ações de ofertas de cursos de formação continuada, não só para os docentes que atuavam diretamente com os discentes atendidos pelo Programa, como também para gestores e, em alguns casos, como o Curso de Especialização para técnicos-administrativos. Essa amplitude de profissionais é justificada no Documento Base porque todos eles precisam adentrar “[...] 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). Segundo o Documento, a ação de formação acontece em duas frentes, conforme a Figura 3:

Figura 3 – Quadro de frentes de formação continuada de professores e gestores para o PROEJA, de acordo com o Documento Base (2007)

FRENTES	AÇÃO
<p>Um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes. Estas devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo:</p>	<p>Formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;</p>
	<p>Participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidades semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;</p>
	<p>Possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa.</p>
<p>Programas de âmbito geral fomentadas ou organizadas pela SETEC/MEC. Esta, como gestora nacional do PROEJA, será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, por meio de:</p>	<p>Oferta de Programas de Especialização em Educação de Jovens e Adultos como modalidade de atendimento no Ensino Médio integrado à Educação Profissional;</p>
	<p>Articulação institucional com vista à cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;</p>
	<p>Fomento para linhas de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Profissional.</p>

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁴¹.

Percebemos que as frentes de formação se direcionam a cursos de pequena, média e longa duração, que envolvam pesquisa e verticalização de saberes como os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Sobre essas frentes de formação continuada, Machado (2011, p. 701) afirma:

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

⁴¹ Elaborada a partir da leitura do Documento Base PROEJA. (BRASIL, 2007, p.60-61).

professor com a EJA; sistematização das experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas; diálogo educacional; diversidades culturais; resgate dos saberes profissionais não codificados.

Todos os conceitos apreendidos nas ações propostas por Machado (2011) devem ser refletidos na produção de materiais educativos e publicações, produzidos pelo conjunto de docentes e das instituições que estão pesquisando sobre o PROEJA⁴². Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p.61), “o material poderá ser desenvolvido sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico”.

Os recursos utilizados para o financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas, bem como outras despesas de custeio, terão suporte no orçamento da União e possíveis empréstimos a organismos internacionais, esta última ação vem ocorrendo com outras políticas sociais implementadas no Brasil e tomadas como necessárias para o chamado “alívio da pobreza”⁴³(LEHER, 1998).

Assim, diante das discussões postas nesta seção, concordamos com Arroyo (2006) ao afirmar que não temos políticas acabadas de formação de educadores para a EJA. Isso é decorrente de não termos políticas definidas e consistentes para esta modalidade, o que faz-nos exigir mais diálogo, coragem e preparação numa perspectiva emancipatória, visto que, para este autor, o sistema educacional sempre foi mais regulador.

Por isso, refletimos, segundo Freire (1996), sobre a necessidade do educador da EJA em assumir a realidade concreta para transformá-la, ou seja, a sua prática educativa deve ser pautada na realidade do aluno, nos conhecimentos construídos historicamente, a fim de que a construção do saber seja consolidado de maneira crítica. Na contramão de uma educação tida como um instrumento de inserção social, que diz contribuir para o alcance da equidade numa sociedade mais produtiva, quando na verdade pauta-se muito mais como mercadoria, uma escolarização para se incluir no mercado, pois possibilita aos indivíduos conhecimentos de aprimoramento dos meios de produção (maquinários) e da força produtiva (qualificação do trabalhador),

⁴² Em outubro de 2006, visando estimular e subsidiar a implementação do PROEJA através de pesquisas sobre o tema, o Governo Federal lançou o Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006: Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – CAPES/SETEC/MEC.

⁴³ Expressão utilizada por LEHER (1998).

aumentando o lucro dos empresários e provocando mais desigualdades sociais (HOTZ, 2010).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores, gestores e técnicos-administrativos para atuação no PROEJA, além de atender à implantação e consolidação do Programa, tem como desafio proporcionar uma formação que abarque a integração na qual se entenda que a educação geral é parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. Este visto como princípio educativo⁴⁴, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, posto que no modo de produção capitalista, o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual àqueles que devem controlar o processo. Dessa forma, tal formação deve incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores capazes de atuarem como dirigentes e cidadãos em um direcionamento de formação humana integral.

Dando continuidade à discussão, analisamos na seção seguinte como ocorreu a formação para esses profissionais, ampliando a discussão de uma política de formação, não mais direcionada apenas aos docentes, mas à educadores que se inseriram na Especialização PROEJA, esta sendo uma das ações da frente da SETEC/MEC, como demonstrou a Figura 3. Observamos a origem desse curso *lato sensu*, suas características e suas repercussões no Brasil, sobretudo, como aconteceram as quatro edições do CEFET-RN, detendo a atenção na de 2007, quando houve um número considerável de concludentes, sujeitos cursistas desta pesquisa.

⁴⁴ Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, do entendimento e da realidade deste.

3 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA

A constituição do PROEJA como uma política pública consistente parte da afirmação da concepção de que educação é um direito de todos e da contribuição para a integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados⁴⁵ da sociedade. O Programa se situa de forma tímida como política de inserção social e coloca gestores, pesquisadores e professores em face de dilemas políticos e epistemológicos que marcam significativamente a práxis educativa. Na época de sua determinação legal, em 2005, através do Decreto nº 5.478, havia a intenção de

[...] uma política pública estável voltada para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de contribuir para a elevação da escolarização desses sujeitos sociais que ao longo da vida foram excluídos do processo educacional e produtivo, bem como de uma política voltada para a formação continuada de professores. (SILVA; BARACHO, 2007, p. 14).

Uma formação que atenda à Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos deve buscar, segundo Moura (2008), discutir uma proposta que se materializa, em sua concretude, coerência com uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade justa, na expectativa de que essa sociedade vá sendo construída gradativamente e que a educação contribua para isso, evidenciando ainda que:

[...] o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, é necessário que esses profissionais ultrapassem esses limites e, ao alcançarem uma verdadeira autonomia, possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. (MOURA, 2008, p.28).

A tônica, então, foi investir na formação de profissionais para produzir e sistematizar conhecimentos para esse Programa que integra a Educação Básica à duas modalidades de ensino: a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Inclusive, conforme afirma o Documento Base (BRASIL, 2006c), os princípios, que consolidam os fundamentos dessa política, são inspirados em reflexões teórico-práticas desenvolvidas, tendo como suporte esse nível e as duas modalidades. Tais princípios devem ser considerados na constituição de programas

⁴⁵ Para aprofundamento, sugerimos Miguel Arroyo (2006).

de formação dos profissionais para o PROEJA, são eles: a inclusão da população em suas ofertas educacionais; a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio; o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como opção metodológica para a formação do sujeito e as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

A formação específica em pós-graduação para os professores e outros profissionais que irão atuar ou que já atuam no PROEJA está apresentada no Documento Base (BRASIL, 2007a) como uma das condições para a consolidação deste Programa como política pública. Assim, a SETEC/MEC, em 2006, instruída pelas ações do Documento Base (BRASIL, 2006c) e em parceria com os CEFET e universidades, financiou a oferta de Cursos de Especialização⁴⁶ PROEJA, voltado para a formação de profissionais (docentes, gestores e técnicos-administrativos) das redes públicas, com objetivo de capacitá-los para atuarem na elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras mais adequadas ao PROEJA por seu caráter inovador, por abranger a integração de duas modalidades de ensino em etapas diferentes da Educação Básica. Além também de atender a um público com particularidades específicas.

Os jovens e adultos, propensos alunos do PROEJA, são descritos no Documento Base (BRASIL, 2007a, p.11) com características bem peculiares:

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Diante deste contexto, esta seção tem como objetivo principal discutir como ocorreu a gênese dos cursos *lato sensu* para a formação de profissionais para atuarem no PROEJA, sobretudo, o ofertado pelo CEFET-RN em 2007 nas unidades CNAT, MO e CN. Para isso, dividimos essa seção em duas outras secundárias.

⁴⁶ São abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino. Para maior aprofundamento, consultar a Resolução CNE/CES N° 1, de 8 de junho de 2007, a qual estabelece normas para funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização no Brasil.

Na primeira seção secundária, refletimos sobre alguns dos documentos que embasaram a criação do curso de especialização PROEJA, como o Documento Base do PROEJA (BRASIL,2006c;2007a) e a Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos -Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (BRASIL,2006d), doravante Proposta para elaboração de projetos de Curso de Especialização em PROEJA da SETEC/MEC. Em seguida, por seu caráter inovador, ponderamos, também, sobre a essência da natureza do Curso de Especialização em PROEJA, como uma formação continuada ou como formação inicial, visto que por integrar as modalidades Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica, inaugura um novo campo de estudos.

Na segunda seção secundária, analisamos os documentos institucionais produzidos para a efetivação da oferta e para o funcionamento do Curso no CEFET-RN (edições 2006 a 2008) e IFRN (edição 2009). Em seguida, prosseguimos com a discussão para analisar as particularidades existentes na edição 2007 do CEFET-RN, em que foi mais expressivo o número de concludentes, motivo pelo qual selecionamos essa edição como recorte empírico desta pesquisa.

3.1 O PROEJA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS: A GÊNESE DOS CURSOS *LATO SENSU*

O Decreto nº 5.840/2006, além de ampliar o número de instituições ofertantes do Programa, possibilitou a ampliação do atendimento ao Ensino Fundamental pela formação inicial e continuada (PROEJA-FIC). O referido Decreto determina, em seu artigo 5º, que a oferta de cursos seja de acordo com as demandas locais e regionais, como reconhecimento de suprir essas necessidades e propõe uma adequação das instituições para atendê-las (BRASIL, 2006).

Diante dessa nova perspectiva de realidade, Moura (2006, p.60) afirma que:

O PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integrar a Educação Básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

Nessa perspectiva, o PROEJA é uma ação política, cumprida pelo Estado para atender um direito social dos cidadãos que não possuem escolaridade e que não tiveram oportunidade de cursar a Educação Básica em idade própria, ficando excluídos da escola e, conseqüentemente, do mundo do trabalho.

Com isso, não se pode dissociar o PROEJA das discussões sobre a história da educação brasileira, visto que conforme afirma Ferreira (2010, p.88):

[...] consideramos um avanço a edição de um decreto voltado a fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das escolas técnicas federais (atual Instituto Federal) e, especialmente, uma formação desenvolvida sob a perspectiva da integração da formação acadêmica e formação para o trabalho, não obstante o instrumento jurídico ser um decreto.

O referido Programa, como parte de uma política de inclusão social voltada ao atendimento de jovens e adultos com distorção idade e série, é uma proposta diferente das outras apresentadas, visto que contempla o aumento do nível de escolaridade, articulado com a Educação Profissional, e visa possibilitar ao aluno um ambiente propício para aliar teoria e prática, contemplando suas histórias de vida, seus saberes e diversidades, a fim de que os discentes tenham condições de continuidade dos seus estudos e se integrem com os conteúdos de formação profissional, um currículo integrado. Sobre o tema, MOURA (2006, p.34-35) acrescenta que:

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz desde o lugar que passam a ocupar políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis.

Além do mais, é preciso considerar as trajetórias truncadas dos trabalhadores-alunos marcadas pela:

[...] dificuldade de articular os tempos do viver, sobreviver, trabalhar e os tempos da escola. Correm contra o tempo, têm de escolher entre tempos tão vitais. A escola tem seus tempos rígidos, predefinidos, enquanto os tempos da sobrevivência, do trabalho são imprevisíveis. (ARROYO, 2009, p.187).

Assim, diante dessa instabilidade dos tempos de viver, de trabalhar e de estudar dos discentes da EJA, de acordo com o Decreto nº 5840, de 13 de junho de 2006, com os Documentos Base do PROEJA e a construção do projeto pedagógico integrado, os cursos PROEJA passaram a ser ofertados das seguintes formas:

Educação Profissional Técnica de Nível Médio com Ensino Médio; formação inicial e continuada com o Ensino Médio; formação inicial e continuada com Ensino Fundamental (LIMA FILHO; SHIROMA, 2011).

Diante dessas formas de ofertas do PROEJA, Kuenzer (2011, p.255) nos faz refletir que:

Em síntese, pode-se afirmar que, por um lado verifica-se maior exigência de escolaridade e/ou educação profissional à medida que a cadeia se complexifica tecnológica e administrativamente, pela adoção de novos processos, equipamentos, materiais e formas de organização e gestão; por outro lado, a desmobilização de trabalhadores qualificados, que passam a ser incorporados em pontos da cadeia onde o trabalho é mais precarizado e intensificado.

Para essas reflexões, observamos que prevalece o discurso do trabalhador flexível para se adaptar de modo permanente ao novo, a novas tarefas, que seja polivalente para atender ao mercado. Desse modo, transferem a este trabalhador a responsabilidade de adquirir competências para se manter produtivo, justificando, assim, o insucesso a partir dos sujeitos. Esta busca individual e pessoal pela formação resulta numa situação em que há os vencedores, por terem dominado as competências desejáveis, e os perdedores, classificados como incompetentes. Este fato não considera a desigualdade de oportunidades na base social e cultural dos trabalhadores, com isso, naturalizam-se as desigualdades sociais por meio da educação (COELHO, 2008).

Outras dificuldades de implantação do Programa aparecem como: as poucas Instituições que ofereciam EJA não o faziam com a integração com a Educação Profissional; a ausência de professores, na Rede Federal de EPT, formados no campo específico da Educação de Jovens e Adultos. Diante de tal realidade, Moura e Henrique (2012, p.119) argumentam que:

[...] para que o PROEJA não fosse apenas uma ação isolada e, desse modo, pudesse contribuir para a construção de uma política educacional efetivamente comprometida com a melhoria das ofertas educacionais do campo da EJA, não poderia ser implementado apenas no âmbito da Rede Federal de EPT, posto que sua capacidade de oferta de vagas é minúscula diante da demanda nacional. É evidente que a concepção inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação constitucionalmente consagrados à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio.

Salientamos que a discussão de formação de profissionais para o Programa aparece no Documentos Base do PROEJA, no entanto, em nenhum dos dois

Decretos (nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006), ela é tratada, mesmo estes determinando a implantação de cursos e programas regulares do PROEJA nas instituições federais de educação profissional até o ano de 2007.

No Documento Base (2006c, p.48), tem-se que “a formação de professores e gestores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo” e prevê, dentre as formas de capacitação, a oferta de Programas de Especialização que atendessem às especificidades do Programa, à época direcionado para o Ensino Médio (BRASIL, 2006c).

Diante da promulgação do Decreto nº 5.840/2006, que proporcionou a abrangência do Programa, o MEC elaborou três livros Documentos Bases do PROEJA de 2007: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio; Formação inicial e continuada/ Ensino Fundamental; e Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. O primeiro trata da formação continuada de professores e gestores; o segundo, de professores, gestores e técnicos-administrativos; e o terceiro, de formadores (licenciatura e bacharelado) e gestores para a educação indígena. Destacamos que os cursos de Especialização PROEJA estão disponibilizados nos Documentos Bases direcionados ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental.

O documento produzido pela SETEC/MEC para orientar a elaboração de tais cursos *lato sensu* está fundamentado por normatizações⁴⁷ da SESU, do CNE, da CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); subsidiados pelo Ministério da Educação, por intermédio da SETEC/MEC, por meio de chamadas públicas. Sua oferta consistiu em um programa de formação docente e teve como público alvo os profissionais da educação com curso superior que trabalham nas redes públicas de ensino federal, estaduais e municipais. Buscava-se, com essa formação, a afirmação de uma política pública de educação direcionada à população brasileira que teve sua trajetória escolar interrompida ou descontinuada.

⁴⁷ As normatizações baseiam-se em fundamentos, princípios e concepções do PROEJA; na Resolução CNE/CES nº 01/2001, de 03 de abril de 2001; nas indicações do documento Projeto Pedagógico de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Roteiro Básico, elaborado pela Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, integrada pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e nomeada pela Portaria Ministerial nº 1.180/2004 (BRASIL, 2004).

Nessa direção, o Documento Base para o EM (2007a, p.60), ao se referir à formação continuada de professores e gestores, afirma que ela:

[...] objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

Nesse cenário, em 2006, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT)⁴⁸ iniciou o processo de formação de profissionais para atuarem no PROEJA, e a SETEC/MEC encaminhou o documento Proposta para elaboração de projetos de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006d). Tal documento apresenta como fundamentação do Curso de Especialização PROEJA, os seguintes pressupostos:

A necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino na modalidade EJA como docente-pesquisador; gestor educacional de programas e projetos, e formulador e executor de políticas públicas; A integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como exigência historicamente construída pela sociedade; Espaço para que os cursistas possam compreender e aprender uns com os outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, contribuindo para a problematização e produção do ato educativo com uma perspectiva sensível, com a qual a formação continuada nesse campo precisa lidar. (BRASIL, 2006d, p.9-10).

Esses pressupostos apontam para o perfil do egresso que se quer formar (pesquisador, gestor educacional e formulador/executor de políticas públicas) e como devem ser constituídos o currículo e metodologias do Curso de Especialização PROEJA, o que comunga com o objetivo geral proposto:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que

⁴⁸ A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* é um dos objetivos institucionais, conforme previsto no Decreto nº 5.224/2004: “V- Ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica”. (BRASIL, 2004).

programas e projetos deste campo são implementados. (BRASIL, 2006d, p.8).

Tal objetivo busca uma formação que permita ao profissional atuar de forma reflexiva e ativa, a partir das peculiaridades dos alunos Jovens e Adultos, das circunstâncias particulares e do contexto de implantação do PROEJA.

A proposta do Curso é justificada pela necessidade de se consolidar uma política de formação continuada de docentes, pois existe uma:

[...] escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeiam o PROEJA, tais como a relação trabalho-educação; a gestão democrática participativa; os currículos integrados na direção da formação unitária; as especificidades da educação do campo; direitos humanos, diversidade e inclusão. (BRASIL, 2006d, p.8).

Para isso, portanto, os objetivos específicos direcionam a formação para: o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes para o Programa; a contribuição para a implementação democrática de programas e projetos educacionais, sobretudo os direcionados para o PROEJA; a produção de conhecimentos sobre a proposta integrada de EP, EB e EJA (BRASIL, 2006d).

Assim, o Curso de Especialização PROEJA propõe, de um lado, formar docentes, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes ao campo do Programa, e, de outro, capacitar gestores para uma implantação democrática e socialmente responsável de projetos educacionais para o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA (BRASIL, 2006d).

Nesse contexto, outra perspectiva de formação de profissionais ocorreu com a publicação do Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006 (BRASIL, 2006e), convidando as universidades e as instituições da Rede Federal de Educação Profissional a formarem equipes de pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) para apresentarem projetos de pesquisa conjuntos, a fim de desenvolver e consolidar a formação de recursos humanos pós-graduados em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Deteremos a nossa atenção aos cursos de especialização em PROEJA, os quais foram estimulados pelo SETEC/MEC a serem ofertados pela RFEPT com apoio financeiro e orientação técnica do SETEC/MEC. Apesar de nosso foco de estudo ser o ano de 2007, sentimos a necessidade da contextualização histórica de todos os

anos de oferta em diversos polos no país, englobando as cinco regiões, para demonstrar a amplitude da oferta, conforme demonstra a Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Quadro de Polos ofertantes do Curso de Especialização em PROEJA - Anos 2006 a 2009

POLOS	ANOS			
	2006	2007	2008	2009
CEFET-AM / IFAM	X	X	X	X
CEFET-BA / IFBA	X	X	X	X
CEFET-CE / IFCE	X	X	X	
CEFET-ES / IFES	X	X	X	X
CEFET-GO / IFGO		X		
CEFET-MA / IFMA	X	X		X
CEFET-MG / IFMG	X	X	X	X
CEFET-MT / IFMT	X	X	X	X
CEFET-PA / IFPA		X	X	X
CEFET-PE / IFPE	X	X	X	
CEFET-PI / IFPI		X	X	
CEFET-RJ / IFRJ ⁴⁹	X		X	X
CEFET-RN / IFRN	X	X	X	
CEFET-RR / IFRR		X		
CEFET-RS / IFRS		X	X	
CEFET-SC / IFSC	X	X	X	
CEFET-SP / IFSP	X	X		X
ETF Palmas / IFTO		X	X	X
IFAL				X
IFB				X
IFF			X	X
IFGOIANO			X	
IFMS			X	
IFMG			X	
IFNMG			X	X
IFPR			X	
IFRO			X	X
IFSE			X	X
IFPB			X	
IFSERTÃO/PE			X	X
IFSUDESTEMG			X	X
IFTM			X	
UFRGS ⁵⁰	X	X	X	X
UFSM				X
UTFPR	X	X		X
Col. Agrícola Vidal de Negreiros CFT/UFPA	X	X		

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁵¹.

⁴⁹ Consórcio CEFET-RJ, CEFET-Campos/RJ, CEFET-Química/RJ.

⁵⁰ Consórcio UFRGS e CEFET- Pelotas/RS.

⁵¹Elaborado a partir de dados fornecidos pelo SETEC/MEC, através do site <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/259-programas-e-aco-es-1921564125/proeja-406236091/12294-saiba-mais-proeja?Itemid=164>. Acesso em 10 de julho de 2015.

A Figura 4 demonstra que o ápice da oferta do Curso ocorreu no ano de 2008 com 28 polos ofertantes, seguido de 2009 com 23, 2007 com 21 e 2006 com 15, disponibilizando um total de 11.433 matrículas de educadores, gestores e técnicos administrativos, assim distribuídos: 1.400 em 2006, 3.450 em 2007, 3.794 em 2008 e 2.789 em 2009, com um total de repasse de R\$ 31 milhões, de acordo com dados fornecidos pelo SETEC/MEC.

Salientamos que o polo ofertante do curso de especialização poderia ser constituído por uma única instituição da RFEPT, por consórcio ou parceria entre mais de uma instituição da RFEPT, por consórcio ou parceria de instituições da RFEPT com universidades federais e/ou estaduais ou outras instituições de educação superior, por universidades federais e/ou estaduais (BRASIL, 2006d).

A escolha pela RFEPT para a oferta do Curso de Especialização PROEJA é assim justificado por Moura (2007, p.7, grifo do autor):

O potencial da Rede nesse domínio é muito grande, pois atua historicamente na formação de técnicos de nível médio, inclusive, na forma integrada ao ensino médio. Alguns CEFETs, principalmente os mais antigos, atuam na formação de professores para a educação profissional há décadas. Além disso, nos últimos anos, vários outros CEFETs vêm gradativamente passando a atuar nas licenciaturas voltadas para a educação básica, de forma que já estão construindo um bom corpo de conhecimentos no campo da formação de professores. Evidentemente, além dos CEFETs, as próprias universidades públicas podem e devem constituir-se em *locus* dessa formação. Outro papel importante a ser desempenhado pela Rede Federal é a construção do conhecimento nessa esfera educacional, pois ela constitui-se em uma inovação no quadro educacional brasileiro. Portanto, é fundamental que se estructurem e se formentem grupos de investigação nesse campo, os quais devem surgir associados aos processos de formação de professores.

De fato, a história da RFEPT na formação de técnicos de nível médio, e mais recentemente na oferta de licenciaturas, no que se refere à formação inicial do professor, além da estrutura física que possuem, fizeram com que a RFEPT fosse o *locus* ideal de oferta do Curso de Especialização PROEJA. Por outro lado, pela primeira vez, as políticas públicas educacionais brasileiras oportunizavam os alunos da modalidade EJA adentrarem nessas escolas federais, o que ocasionou uma certa resistência de quem trabalhava nessas instituições, devido a “ uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente” (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 124).

O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabelece as diretrizes para a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação Tecnologia – IFT. Por isso, a partir do ano de 2008, muitos CEFET aparecem como IF na Figura 4. Mesmo já determinada no Decreto nº 5.840/2006, a oferta do PROEJA nessas Instituições continua sendo prevista por aquele Decreto no inciso III, do parágrafo 2º, do artigo quarto:

Ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2007c, p.2).

O documento Proposta para elaboração de projetos de Cursos de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC (BRASIL, 2006d) determinou que o período de realização dos cursos da primeira edição em 2006 ocorresse entre maio e dezembro/2006 em todos os polos. Essa primeira turma integralizaria o curso em 8 meses, com 45 horas mensais de aula. Essa urgência para a finalização é assim explicada por Arenhaldt et al (2007, p.19, grifo do autor):

A especialização foi concebida ao final do primeiro semestre de 2006. E, com a aproximação do fim do primeiro mandato Lula, era necessário que sua execução se desse ainda no semestre do mesmo ano para que fosse garantida. Para que a emergência do tempo não atuasse como um possível “desencontro”, foi preciso muita disciplina e dedicação dos professores/professores-alunos e do corpo docente.

Salientamos que desde a oferta do Curso o número de matrículas de alunos do PROEJA vem em crescimento, tanto no EF quanto no EM, atingindo o ápice no ano de 2011, quando temos 23.995 e 41.971 matriculados, respectivamente. (MEC/INEP/DEED, 2015).

Para o funcionamento do Curso de Especialização em PROEJA no Brasil, houve um envolvimento de uma Coordenação Nacional sediada na SETEC/MEC, e em cada instituição Polo foi definida uma Coordenação Geral do PROEJA, a qual tinha o apoio de uma Coordenação de Curso para cada Unidade/*Campus* ofertante de turmas da especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Cabia à Coordenação Geral a responsabilidade por toda a mediação entre Instituição, SETEC e Unidades/*Campi*,

participando ativamente de discussões, fóruns e reuniões de acompanhamento de implantação.

Quanto ao processo de seleção dos alunos para o Curso de Especialização, cada polo teve autonomia para estabelecer suas condições, que deveriam ser expressas nos editais dos processos de seleção, determinadas pela coordenação geral de cada Estado e os diretores das instituições, não havendo, portanto, uma forma padrão. Porém, a maioria optou pelo critério de análise de currículo, além de se utilizarem, quando necessário de outras formas adicionais como a carta de intenção, entrevista e prova de seleção (BRASIL, 2006d).

A carga horária do Curso deveria ser no mínimo de 360h em atividades teóricas e práticas, individuais ou em grupos, respeitando, assim, a duração mínima exigida pela Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, conforme transcrito:

Art. 10 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. (BRASIL, 2001,p.3).

Os fundamentos do curso baseavam-se em eixos curriculares, que deveriam apresentar uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, integrando as áreas da EP, da EB e da EJA. Os Eixos Curriculares, que fundamentam as disciplinas a serem ofertadas no Curso de Especialização PROEJA, são apresentados na Figura 5:

Figura 5 - Quadro do Eixo Curricular e Conteúdos do Curso de Especialização em PROEJA da SETEC/MEC

EIXO CURRICULAR	CONTEÚDOS
<p>Concepções e Princípios da Educação Profissional, do Ensino Médio/ Educação Básica⁵² e da Educação de Jovens e Adultos</p>	<p>Função social da educação, da escola, da educação básica e da educação profissional e da educação de jovens e adultos. Sentidos e concepções históricas para a educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, sistematizadas nos marcos legais nacionais e internacionais. O princípio do desenvolvimento integral e harmônico da personalidade do educando. O princípio da importância socioeconômica da educação. O princípio da importância sociopolítica da educação. O princípio da importância sociocultural da educação. Pressupostos e princípios da pedagogia tradicional, da escola nova, do tecnicismo, do construtivismo, da pedagogia crítica sócio-histórica, do sociointeracionismo, entre outras tendências pedagógicas.</p>
<p>Gestão democrática e Economia solidária</p>	<p>Relação entre gestão e qualidade da educação. Pressupostos e princípios da gestão democrática da educação. Gestão de programas e projetos educacionais. Projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática. Processos de construção de projetos político-pedagógicos. Gestão e organização de tempos e espaços escolares. Mecanismos de consulta e de controle social da educação. Articulação da gestão da educação com outras políticas setoriais. Articulação da gestão da educação com movimentos sociais. Avaliação institucional da educação e da escola. Pressupostos, princípios, métodos e diretrizes. Cooperativismo e economia solidária.</p>
<p>Políticas e legislação educacional</p>	<p>Produção histórica dos marcos políticos e legais das áreas envolvidas: Processos de luta e conquista social. Quadro político e legal da educação profissional técnica de nível médio e da formação inicial e continuada (qualificação profissional). Quadro político e legal da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. O marco da educação inclusiva como referência para repensar as construções políticas e legais nessas áreas, marco regulatório da educação escolar indígena, referenciais para a educação do campo, referenciais para a educação em direitos humanos, para a diversidade e inclusão social.</p>

Cont.

⁵² A ampliação do Programa para a Educação Básica, com aprovação do Decreto nº 5.840/2006, substitui a nomenclatura Ensino Médio (BRASIL, 2006b).

Cont.

EIXO CURRICULAR	CONTEÚDOS
<p>Concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio/Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos</p>	<p>Diferenças entre teoria e fato curricular. Conceitos de currículo. Concepções de currículo como microexperiências centradas na vida escolar. Concepções de currículo como experiências macrosociais nas quais a vida escolar se insere e se produz. Sujeitos de diferentes aprendizagens como produtores de currículo no cotidiano da prática pedagógica. Currículo: resultados e processos, realidades interativas e normas, projetos e realidades, exigências sociais e condições sociais. Produção curricular: emergência de currículos e resgate da realidade social e cultural dos educandos. Modelos disciplinares, modulares e integradores de currículos. Objetivos do processo ensino aprendizagem como orientadores da seleção ordenamento e estruturação de conteúdos. Lógicas de estruturação de conteúdos. Determinação de nexos, relações e concatenações dos conhecimentos em correspondência com as particularidades do desenvolvimento dos educandos e com as necessidades de conhecer os objetos de conhecimento. Problemas epistemológicos na concepção dos currículos da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos. Desenhos curriculares na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos e alternativas de interação.</p>
<p>Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio/Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos</p>	<p>Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didático-pedagógicos e avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Princípios didático-pedagógicos que fomentam a unidade e os nexos entre educação profissional e educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Tempos de aprendizagem e conteúdos na educação de jovens e adultos. Implicações para a relação entre conteúdo-método-forma de organização-meio e para a relação entre conteúdo-princípios didáticos. Estratégias didáticas integradoras. O modelo de unidades de ensino integradas, o método de projetos, eixos temáticos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares, etc.. Estratégias metodológicas focalizadas: na dinamização da atividade cognoscitiva dos alunos, na estimulação da autonomia discente, que exercitem a criatividade e a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos adquiridos a novas situações de resolução de problemas, de fixação de aprendizagens e que trabalhem sentimentos e emoções.</p>

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁵³.

Sobre os Eixos Curriculares, percebemos que os mesmos buscam atender ao objetivo geral do Curso de Especialização, permeados por temáticas que atendam concepções e princípios da EP, EB, EJA, bem como direcionam os estudos para questões curriculares e didáticas das referidas modalidades no campo da Educação Básica. Os Eixos de Gestão Democrática e Políticas e legislação educacional na

⁵³ Elaborada a partir da leitura da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC.(BRASIL, 2006d, p.13-14).

perspectiva do PROEJA contribuem para a formação de profissionais participativos em programas e projetos educacionais. Sobre os Eixos, acrescentamos que:

Cada eixo deve representar uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, que permitam conformar as áreas de educação profissional, educação básica educação de jovens e adultos, favorecendo a aproximação entre alas, por meio dos fundamentos que sustentam os processos de ensino-aprendizagem e os fenômenos educativos que envolvem subjetividades e formas de manifestar os processos vivenciados pelos aprendizes. Assim conteúdos da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação estarão permeando cada eixo, no que os campos disciplinares podem oferecer em subsídio à síntese das áreas. Um outro aspecto básico à construção do currículo do curso diz respeito à diversidade de modos de vida e de identidade dos sujeitos e dos objetos de conhecimento dessa educação, quanto às especificidades locais e regionais; às diferenças de classe, geracionais e de gênero; às matrizes étnicas e culturais; às diferentes éticas religiosas; à educação inclusiva. (BRASIL, 2006d, p. 13).

Assim, compreendemos que a organização por eixos favoreceu a necessidade de discussões dentro de cada um sobre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, a fim de fortalecer a integração entre a Educação Profissional, Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. Além do mais, a estruturação curricular por eixos, segundo Burnier e Cunha (2005, p.36, grifo dos autores):

[...] tem como meta possibilitar a flexibilização e a agilidade na atualização dos conteúdos e das práticas curriculares, ao mesmo tempo em que busca garantir uma unidade de conhecimento centrada no foco do curso, preservando seu aspecto acadêmico. [...] Um “eixo de conteúdos e atividades” consiste na descrição dos conteúdos de uma grande área de conhecimento que o currículo visa abranger, constituindo-se na soma destas na macrounidade que a instituição oficializa como sendo o currículo do curso.

Nesta perspectiva, o conteúdo dos Eixos Curriculares, constante na Figura 5, norteou a construção dos Projetos Pedagógicos do Curso de Especialização do PROEJA dos polos, especificamente, no que tange às temáticas do tripé EP, EB e EJA, sobretudo, para o que visualizava o mundo do trabalho e a realidade social na qual o educando trabalhador está concretamente situado.

Os Projetos Pedagógicos tratavam também sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que deveria ser compreendido como:

[...] um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso, organizado de forma coletiva por um grupo de docentes cursistas de uma ou mais escolas. Com foco num determinado problema e objeto de análise, visa à elaboração, execução e produção individual dos seguintes tipos: artigo científico, monografia, produção de um suporte de aprendizagem (software, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD, jogos, entre outros). O TCC

expressará os processos de aprendizagem, o comprometimento pessoal e o envolvimento docente no projeto de pesquisa-intervenção. Também se sugere que desde o início do curso haja um grupo de professores-orientadores responsáveis pela orientação dos TCC. (BRASIL, 2006d, p.18).

Percebemos que o TCC deveria ser direcionado a uma pesquisa-intervenção, partindo da observação, detectando um problema que seria analisado, em busca de solucioná-lo com base nos fundamentos estudados durante as disciplinas. Para isso, a produção poderia se dar de diferentes formas, como artigo científico, monografia e produção de um suporte de aprendizagem. A orientação deveria ocorrer por professores-orientadores desde o início do curso (BRASIL, 2006d).

Em relação aos professores, tanto os orientadores, quanto os formadores, foram selecionados seguindo os critérios de cada instituição proponente, a qual, para isso, deveria respeitar o artigo 9º da Resolução CNE/CES nº 1/2001

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação **lato sensu** deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação **stricto sensu** reconhecido. (BRASIL, 2001, p.3, grifo do autor).

Tais professores eram efetivos da instituição proponente e/ou de universidades federais ou estaduais e detentores de titulação mínima exigida, além de serem referências na área do conhecimento a qual foram convidados a lecionar ou orientar aos profissionais de diferentes graduações, uma vez que o Curso não era destinado somente a docentes, e alguns desses não tinham licenciatura.

Diante desse contexto de cursistas com diferentes formações, cabe-nos, então, uma reflexão sobre uma questão: o Curso de Especialização em PROEJA diz respeito a uma formação inicial ou formação continuada?, visto que o Programa é um novo campo de conhecimento, com especificidades e diferenciações do que já existia no cenário das políticas educacionais brasileiras.

A formação inicial de professores é entendida, para fins desta dissertação, como aquela ministrada no nível de graduação, no caso, a licenciatura, conforme estabelece a LDB vigente, nos artigos 62, 63 e 64 ao tratar da formação de docentes que atuarão na Educação Básica (BRASIL,1996). Tais artigos generalizam a obrigatoriedade em nível superior e na licenciatura plena em universidades, centros universitários e faculdades/institutos de educação. Acrescidos de outras legislações, como o Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000, que dispõe sobre a formação em nível superior de

professores para atuar na EB e as diretrizes curriculares nacionais. Assim, não há dúvidas que o legislador determina que a formação inicial ocorra em nível superior para todos os docentes (AGUIAR, 2010).

Sobre a discussão acerca da formação inicial Imbernón (2011, p.57) afirma que esta:

[...] é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Assim, vemos que a formação inicial deve ocorrer no nível acadêmico de graduação, pois é na licenciatura que se dá a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação docente. E este diploma obtido, segundo Enguita (2009), o faz ter um reconhecimento e uma proteção do Estado. Porém, em se tratando de Educação Profissional, temos um contexto em que as instituições de ensino reconhecem e validam a atuação profissional dos licenciados e dos não licenciados (os bacharéis, tecnólogos das distintas áreas).

Outra realidade que nos é posta diz respeito à existência de lacunas da formação que persistem nos cursos de graduação e na própria resistência do professor que se vê obrigado, muitas vezes, a desconstruir conceitos sedimentados, adquiridos em processos de formação anteriores, mesmo que precários, resistindo às ameaças de terem de desconstruir suas identidades docentes (ARROYO, 2007).

Nessa relação entre formação e atuação, Moura (2008, p.32) apresenta a afirmação de que os docentes licenciados precisam de formação específica para atuar em cursos de EP: “É fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da Educação Profissional.”.

Entretanto, ao contrário da RFEPT, parte dos professores que atuam na Educação Profissional nas redes estaduais, inclui-se aqui municipais também, inclusive no PROEJA, têm contratos de trabalho temporários, exercem sua atividade docente em várias escolas, trabalham em precárias condições, no entanto, vêm como positivo a oferta de cursos gratuitos de formação continuada, (LIMA FILHO *et al.*, 2009), como ocorreu nos cursos de Especialização em PROEJA.

Na tentativa de suprir essas ausências da formação inicial dos docentes, a formação continuada é “colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais” (GATTI, 2008, p.57) e tem o intuito de atualizar tendências das práticas pedagógicas, dos recursos tecnológicos, do ensino para públicos específicos como, por exemplo, a educação de jovens e adultos.

O termo formação continuada ganhou muita relevância diante das recentes transformações no mundo do trabalho e na conjuntura social, sobretudo a partir da década de 1990, para jovens e adultos trabalhadores. O termo abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, que implicam no aumento da capacidade de discernir e agir; implicando, também, na apropriação, ressignificação e criação de novas formas de aprender e ensinar (GATTI, 2008).

Esse tipo de formação, segundo o Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é um componente essencial da profissionalização docente, induzida pela oferta de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado e atividades formativas, pressupondo uma formação inicial já existente (BRASIL, 2009).

Diante das discussões levantadas a respeito dos cursos de Especialização em PROEJA, com o que defendem Lima Filho e Maron (2012, p.168) “mesmo que se queira que essa formação seja inicial, ela não pode substituir a formação de licenciatura”, uma vez que seria uma forma de precarizar a formação docente que atua/atuará numa modalidade marcada historicamente por políticas de precarização e de aligeiramento. Para reforçar essa discussão, como tais cursos tinham como público-alvo não só os docentes (licenciados ou bacharéis ou tecnólogos), bem como outros profissionais que atuavam como gestores e técnicos-administrativos, esses autores (2012, p.172) reforçam o nosso entendimento ao afirmarem que “[...] é um curso de formação continuada para professores da educação básica. No entanto, por admitir como alunos profissionais que não fizeram sua formação inicial docente, o curso acaba assumindo uma dupla dimensão.”

Kuenzer (2010) amplia a discussão ao enfatizar a necessidade de formação científico-tecnológica, sócio-histórica e pedagógica em cursos de licenciatura articulados à formação específica profissional e questiona se é possível ser um bom professor de educação profissional sem ter experiência de trabalho e sem conhecimento tácito na área profissional para poder fazer a articulação entre ambos

conhecimentos. Assim, segundo a autora (2010, p.508) para o professor de educação profissional “não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico que fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos”. E acrescenta, em seguida, que o professor da Educação Profissional deve:

[...] compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (KUENZER, 2010, p.513).

Para fundamentar essa discussão, Garcia (2009) enfatiza que qualquer processo de formação deve estar ancorado na concretude da prática pedagógica, visto que é no *locus* de atuação profissional docente, onde ocorre aprendizagem individual ou coletiva e onde as práticas pedagógicas são recriadas. E é esta a proposta dos cursos de Especialização em PROEJA, conforme analisamos nesta seção secundária da terceira seção, diante das especificidades do Programa e de como deveriam ser ofertados tais Cursos.

Na seção secundária a seguir, veremos as particularidades do Curso de Especialização em PROEJA no CEFET-RN/IFRN nas quatro edições ofertadas e nos deteremos na análise da edição do ano de 2007, período em que houve um número significativo de concludentes, sujeitos cursistas desta pesquisa.

3.2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA CEFET-RN/IFRN

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ofertou quatro edições (2006 a 2009) do Curso de Especialização em PROEJA, sendo que em suas três primeiras ainda era denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN). No período de 2006 a 2008, a Coordenação Geral do Curso estava sob a responsabilidade da Professora Maria das Graças Baracho e, em 2009, assumiu tal função Maria Amélia Cristina Reis e Silva, que até então era secretária do Curso em Natal e passou a exercer atividades no *Campus* Pau dos Ferros.

Para cada edição de oferta, foram elaborados processos de solicitação ao MEC, com seus respectivos projetos pedagógicos. Por sua vez, a sua estruturação

segiu a Proposta para elaboração de projetos de Curso de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC (BRASIL, 2006d), baseados nos fundamentos, princípios e concepções do PROEJA, na Resolução do CNE/Câmara de Educação Superior (CES) nº 01⁵⁴, de 03 de abril de 2001 e nas indicações do Projeto Pedagógico de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Roteiro Básico, elaborado pela Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, integrada pela SESU e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A seguir, a Figura 6 apresenta o sumário dos Projetos Pedagógicos das quatro edições do Curso ofertados pelo CEFET-RN/IFRN:

Figura 6 – Quadro do sumário dos Projetos Pedagógicos do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN

1. NOME DO CURSO E ÁREA DO CONHECIMENTO
2. JUSTIFICATIVA
3. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO
4. OBJETIVOS
 - 4.1. Objetivo geral
 - 4.2. Objetivo específico
5. PÚBLICO ALVO
 - 5.1. Contribuições que pretende dar em termos de competências e habilidades aos egressos
6. CONCEPÇÕES DO PROGRAMA
7. COORDENAÇÃO
8. CARGA HORÁRIA
9. PERÍODO E PERIODICIDADE
10. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
11. CORPO DOCENTE
12. METODOLOGIA
13. INTERDISCIPLINARIDADE
14. ATIVIDADES COMPLEMENTARES
15. TECNOLOGIA
16. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA
17. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO
18. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO
19. CONTROLE DE FREQUÊNCIA
20. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
21. CERTIFICAÇÃO
22. INDICADORES DE DESEMPENHO
23. RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO⁵⁵

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015).⁵⁶

⁵⁴ A Resolução vigente à época, a qual estabelecia as normas para funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* no país.

⁵⁵ Este tópico do sumário aparece só no Projeto Pedagógico da Edição de 2006.

⁵⁶ Elaborada a partir das leituras dos Projetos Pedagógicos CEFET-RN (2006, 2007a, 2008) e IFRN (2009a).

Os tópicos do sumário, apesar de serem os mesmos nas quatro edições de oferta dos cursos, os projetos a cada ano apresentaram particularidades no corpo do texto. Essa diferença é perceptível na matriz curricular que sofreu modificações, com acréscimos de seminários e/ou disciplinas: em 2006, ofertaram-se seis disciplinas/eixo (360 h), acrescido do Trabalho de Conclusão do Curso (40h), no total de 400 horas; em 2007 e 2009, sete disciplinas/eixo, acrescido do tempo de produção do TCC, totalizando a carga horária de 400 horas; em 2008, ofertaram-se oito, distribuídas em dois módulos em uma carga de 440 horas. Percebemos que, apesar das modificações, foi respeitada, nas quatro edições, a carga-horária mínima exigida pela Resolução CNE/CES nº 1/2001.

Conforme a Figura 7, a seguir, vemos como foram organizadas as disciplinas/eixo e as respectivas cargas horárias em cada edição:

Figura 7 - Quadro da Disciplina/Eixo e as respectivas cargas horárias do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN

DISCIPLINA/EIXO	CARGA HORÁRIA (Ch ⁵⁷)			
	2006	2007	2008	2009
Concepções e princípios da Educação Profissional, do Ensino Médio/Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos	75	45	60	45
Gestão democrática	45	40	40	40
Políticas e legislação educacional	60	60	60	60
Concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio/Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos	75	60	60	60
Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio/na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos	75	75	70	75
Teoria e prática da pesquisa na Educação Profissional, na Educação Básica e na modalidade EJA	30	30	----	30
Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos	----	50	50	50
Produção textual e a prática de pesquisa em EJA	----	----	40	----
Diversidade cultural e inclusão social	----	----	20	----
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	40	40	----	40
Produção de artigo científico (Módulo 1)	----	----	20	----
Monografia (Módulo 2)	----	----	20	----
Carga horária total do Curso	400	400	440	400

Fonte: Adaptada de CEFET-RN (2006, 2007a, 2008) e IFRN (2009a).

⁵⁷ Carga Horária retirada dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos executados em 2006, 2007, 2008 e 2009.

Na primeira edição do Curso, em 2006, percebemos que praticamente foram seguidos como prescritos os Eixos encontrados no documento das Propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização em PROEJA (BRASIL, 2006d), conforme o demonstra a Figura 5. A partir da segunda edição, de acordo com as análises feitas pela coordenadora geral, E1, à época, de acordo com as avaliações escritas realizadas com alunos e docentes, a equipe gestora do Curso sentiu a necessidade de alteração da matriz curricular, mantendo a maior Carga-horária em “Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio/na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos” com a justificativa de fazer com que o aluno melhor compreendesse a integração EP, EB e EJA. Vejamos o que diz E1(2015) sobre isso:

Na primeira edição o foco era muito voltado para o Ensino Médio. Para a segunda, a partir de diálogos com os alunos e os professores, sentimos a necessidade de mantermos as discussões de integração entre a Educação Profissional, Educação Básica e EJA, por isso a carga-horária da disciplina de Didática permaneceu alta e acrescentamos Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos.

Destacamos que não havia uma padronização de currículo pelos polos ofertantes do Curso de Especialização no Brasil. Havia uma flexibilização, mesmo com o acompanhamento efetivo do MEC, o que possibilitou, em algumas situações, currículos extensos e fragmentados, conforme afirma E1(2015), que esteve presente nesses momentos de discussões

Nós, coordenadores gerais, íamos a Brasília, duas a três vezes ao ano, para participarmos de encontros com outros coordenadores e com a Coordenação Nacional. Percebi que não havia uma padronização do currículo. Alguns obedeceram aos Eixos sugeridos nas orientações e outros desdobraram os Eixos em muitas disciplinas, ficando muito extenso. Tivemos esse cuidado com o nosso Polo, o do Rio Grande do Norte, em relação a isso, atentando-se as discussões reflexivas sobre as práticas dos discentes cursistas e realidades encontradas.

Percebemos, de acordo com a Figura 7, que no máximo foram ofertadas dez (10) disciplinas/eixo, que foi na edição de 2008, o que demonstrou uma centralização de conteúdos no tripé: Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica e Educação Profissional.

Os seminários temáticos aconteceram também dentro desta perspectiva de diálogo de formação profissional crítica diante da necessidade de suprir lacunas que os componentes curriculares não davam conta. De acordo com o relatório final de

cada edição do Curso de Especialização, ocorreram os seguintes seminários temáticos: Abordagens psicológicas do aprender/ensinar na educação de jovens e adultos (8h/a), em 2006; Leitura e produção de textos (3h/a), Diversidade Cultural (4h) e Inclusão Social (4h), em 2007 e 2009 (CEFET, 2007b; IFRN, 2009b).

Na edição de 2008, algumas particularidades afetaram diretamente a organização curricular. O curso de 2008 foi decorrente da Chamada Pública nº 01/2008, de 31 de março de 2008, do Ministério da Educação, que consistia na apresentação de propostas de Cursos de Formação Continuada de Docentes, Técnicos Administrativos e Gestores no âmbito do PROEJA ou de formação inicial e continuada PROEJA e que atendessem o público jovem e adulto nas escolas estaduais, distritais ou nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. O CEFET-RN⁵⁸ decidiu elaborar o curso em dois módulos de tal maneira que ao final o caracterizasse como de Pós-Graduação *lato sensu*: o primeiro dedicado à formação conceitual sobre trabalho, política e gestão educacional; e o segundo, centralizado na articulação entre teoria e prática, a partir da compreensão do currículo e dos processos de aprendizagem.

Outra particularidade da edição 2008 é a previsão de 20 horas destinadas à sistematização dos conhecimentos por meio da elaboração de um artigo, ao final do primeiro módulo, e monografia, ao final do segundo módulo, construídos a partir de problemáticas provenientes dos espaços de atuação profissional dos discentes. Ao final de cada Módulo, esses trabalhos eram apresentados em um cronograma de apresentação, o que evidenciou uma expectativa no avanço coletivo “ [...] tanto em termos de aprendizagem dos conteúdos propostos como no que se refere à tomada ou aprendizagem de uma postura acadêmico-científica” (SILVA; BARACHO, 2007, p.15).

As aulas do Curso nas quatro edições ocorreram em dois ou três dias da semana, distribuídos entre as segundas e sextas-feiras, de acordo com as condições de cada unidade de ensino, desde que se contabilizasse 20 horas semanais. Os discentes, em sua maioria, conseguiam ser liberados do trabalho para a formação.

Quanto ao público-alvo, o Curso destinava-se a professores, gestores, membros da equipe pedagógica do CEFET-RN/IFRN, técnicos administrativos e

⁵⁸ A edição de 2008 ocorreu através da chamada pública nº1/2008 e foi aprovada pelo Conselho Superior do IFRN por meio da Resolução nº 25/2008 CD de 24/09/2008 e Deliberação 03/2008 CONSEPEX e tem o apoio legal da Resolução Nº 1 de 8 junho de 2007.

profissionais da Educação com curso superior, preferencialmente, com atividade em sala de aula, que trabalhavam no Estado do Rio Grande do Norte nas Redes Públicas de Educação e atuavam na Educação Básica na modalidade EJA, na Educação Profissional ou em Centros de Reabilitação de adolescentes em conflito com a Lei (CEFET-RN, 2006, 2007a, 2008; IFRN, 2009a). Ou seja, os cursistas deveriam ser profissionais já atuantes com a Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional ou jovens infratores, com práticas pedagógicas que necessitavam de aprofundamentos teóricos. Nesse sentido, direcionando o olhar para a formação docente, mas cabendo neste contexto aos demais profissionais envolvidos, recorreremos a Pimenta (2005, p.24) para dizer que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Enfim, busca-se por uma identidade profissional de acordo com cada nível/modalidade de ensino. Para isso, o Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN pretendeu:

Capacitar profissionais do Estado do Rio Grande do Norte com conhecimentos teórico-práticos para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais, políticas educacionais e gestão democrática tendo em vista a sua atuação na Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
Contribuir para que os egressos estabeleçam um estreito diálogo com as Unidades do CEFET-RN, Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, instituições de reabilitação, de portadores de necessidades especiais e da Pesca, nos quais estão vinculados no sentido da implementação do PROEJA nas diversas escolas que trabalham com EJA, seja através de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadoras e Educação Profissional técnica de nível médio⁵⁹. (CEFET-RN, 2008, p.8,9).

Essas pretensões do Curso sobre o perfil de egresso direcionam a reflexão de que a profissionalização do educador está relacionada à sua prática profissional, a qual deve ser um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, gestores e

⁵⁹ Acrescido nos Projetos Pedagógicos das Edições 2008 e 2009 (CEFET,2008; IFRN, 2009a).

técnicos-administrativos, aproximando-se da tendência emancipadora, crítica (IMBERNÓN, 2011).

Em relação à/ao Unidade/*Campus* ofertante do Curso de Especialização em PROEJA pelo CEFET-RN/IFRN, têm-se as seguintes distribuições de vagas:

Figura 8 - Quadro de turmas por Unidade/*Campus* em cada edição do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN e quantitativo de vagas

Edição	Unidade <i>Campus</i>	Turmas	Nº de vagas ofertadas
2006	Mossoró	01	30
	Natal Central	02	70
2007	Currais Novos	01	30
	Mossoró	01	30
	Natal Central	01	40
2008	Currais Novos	01	35
	Ipanguaçu	01	45
	Mossoró	01	40
	Natal Central	01	40
	Natal Zona Norte	01	40
2009	Apodi	01	35
	Macau	01	35
	Pau dos Ferros	01	35

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁶⁰.

É conveniente lembrar que no momento da instituição do PROEJA, pelo Decreto nº 5.478, em 2005, só funcionavam duas unidades do CEFET-RN: Natal Central e Mossoró. As unidades do Natal Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos estavam em construção. E, pela análise da Figura 8, o *Campus* Natal Central ofertou quatro turmas do Curso de Especialização em três edições, disponibilizando 145 vagas no total. No entanto, apesar de ter oferecido o maior quantitativo de vagas, neste *Campus* houve resistência à implementação dos cursos do Programa, o que foi criticado por Moura (2013c, p.119-120):

Assim sendo, a gestão foi colocada diante de um dilema. Por um lado, um Decreto que determinava a abertura de vagas no PROEJA. Por outro, uma forte rejeição da comunidade ao Programa por diversas razões, dentre as quais o seu caráter impositivo, além da falta de experiência, conhecimento e de profissionais habilitados a ofertar rapidamente cursos nessa esfera educacional. Some-se a isso a visão elitista de parte do quadro docente da

⁶⁰ Elaborada a partir das leituras dos Projetos Pedagógicos CEFET-RN (2006, 2007a, 2008) e IFRN (2009a).

Instituição e da própria gestão, que vincula a entrada do público da EJA a uma ameaça à qualidade do ensino.

A resistência para ofertar os cursos do PROEJA não foi um fenômeno só no *Campus Natal Central*. Isto também é perceptível em outras instituições e justificado, segundo Oliveira e Cerarino (2008), pela escassa experiência com a EJA, além do estigma em relação à formação de trabalhadores, contrapostos à elitização estabelecida nestas instituições, em razão da concorrência nos exames de ingresso por uma demanda elevada em função da precarização da escola pública estadual.

Lima Filho e Shiroma (2011) acrescentam que o preconceito em relação aos Jovens e Adultos, fundamentado na historicidade das políticas educacionais para esse público, é fundamental para compreender a (des)valorização do PROEJA no interior dos Institutos

As condições institucionais de valorização social de determinadas áreas/cursos fomentam a construção de prestígio, preconceito e rivalidades que afetam as relações de trabalho. Essas dimensões atingem diretamente o trabalho docente e nem sempre são lembradas quando se analisa as dificuldades de atuação conjunta de docentes das áreas técnicas e básicas para construir o currículo integrado. (LIMA FILHO; SHIROMA, 2011, p.736).

Um fator importante a ser destacado também foi que o Curso de Especialização incluiu em seus matriculados professores temporários e substitutos, devido ao não preenchimento das vagas pelos efetivos, o que demonstra uma política de formação pensada no imediatismo, visto que esses profissionais não são garantias de que trabalharão com a EJA, com EP e EB.

A contratação temporária é criticada por Kuenzer (1999) ao afirmar que este tipo de contratação destrói a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que acarreta a ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizam o esforço e a competência. Para ela, “as atuais políticas de formação apontam para a construção da **identidade de um professor sobran**te” (KUENZER, 1999, p.182, grifo da autora).

Ainda pelas informações apresentadas na Figura 8, vemos que o CEFET-RN/IFRN ofereceu 505 vagas distribuídas nas quatro edições do curso de especialização. A efetivação das matrículas ocorreu com 502 profissionais. Deste total, 298 tornaram-se especialistas em PROEJA e 204 abandonaram o Curso em diversos momentos de sua realização.

A Figura 9 mostra, por ano de edição, o quantitativo de matrículas efetivadas, o total de especialistas formados e o total de TCC apresentados.

Figura 9 - Quadro de número de matrículas efetivadas, de especialistas formados e de TCC apresentados por Edição do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN

EDIÇÃO	MATRICULADOS	ESPECIALISTAS ⁶¹	TCC
2006	100	88	58
2007	99	62	54
2008	198	88	88
2009	105	60	60
Total	502	298	260

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁶².

Percebemos, na Figura 9, que o número total de especialistas, duzentos e noventa e oito, representa mais da metade do número de total de matrículas efetuadas, que foram de quinhentos e duas, nas quatro edições. Ressaltamos também que em relação ao número de especialistas e de TCC, nas edições de 2006 e 2007, os números divergem porque o trabalho final poderia ser realizado em dupla. Nas edições seguintes, a produção ocorreu na condição individual, devido à efetivação da Resolução CNE/CES nº1, de 8 de junho de 2007, cujo Art.5º determina que a elaboração de TCC dos cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, obrigatoriamente, deve ser individual (BRASIL, 2007d). Isso é refletido nos projetos pedagógicos do Curso, que em todas as edições, sofreram modificações e adaptações quanto às exigências na elaboração do TCC:

- a) Na de 2006: O TCC compreende um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso, podendo ser construído individualmente ou em dupla. Com foco num determinado problema e objeto de análise, visa à elaboração, execução e produção individual ou em dupla dos seguintes tipos: artigo científico, monografia, produção de um suporte de aprendizagem (*software*, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD, jogos, entre outros);

⁶¹ Especialista, para entendimento desta dissertação, é o título é dado a profissionais que concluem curso de pós graduação lato sensu, cumprindo todas as etapas exigidas para a certificação; que no caso do Especialista em PROEJA ter cumprido as exigências das disciplinas, entregar e apresentar o TCC, na expectativa de se formar o egresso pretendido, conforme expresso na Proposta de elaboração de projetos de Curso de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC (BRASIL, 2006d).

⁶² Elaborado a partir de dados fornecidos pelo CEFET-RN (2006, 2007a, 2008) e IFRN (2009).

- b) Na de 2007: O TCC compreende um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso, podendo ser construído individualmente ou em dupla. Com foco num determinado problema e objeto de análise, visa à elaboração, execução e produção individual ou em dupla dos seguintes tipos: monografia, artigo científico, produção de um suporte de aprendizagem (*software*, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD);
- c) Na de 2008: O TCC compreende um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso, devendo ser construído individualmente, com foco num determinado problema e objeto de análise, podendo adotar os seguintes tipos: monografia, produção de um suporte de aprendizagem (*software*, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD);
- d) Na de 2009: O TCC compreende um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso, devendo ser construído individualmente, com foco num determinado problema e objeto de análise, podendo adotar os seguintes tipos: monografia, artigo científico, produção de um suporte de aprendizagem (*software*, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD).

O trabalho final era apresentado a uma banca examinadora composta por três membros, sendo um deles o orientador, que deveria estar presente obrigatoriamente, e dois membros convidados, podendo ser do próprio Curso ou externo a ele. A aprovação acontecia quando o aluno obtinha no mínimo 60 (sessenta) pontos.

Sobre o acervo das produções finais, E1(2015) afirmou em entrevista que:

Na primeira edição, eram entregues duas cópias impressas, uma delas ficava na biblioteca e outra, na coordenação; a partir da segunda, foram entregues duas, uma eletrônica, que ficava na biblioteca central, e uma impressa, que ficava na biblioteca da unidade/*Campus* do Curso onde o aluno estava vinculado. Não ficou nenhum trabalho na coordenação.

Os TCC dos concluintes podem ser vistos nas bibliotecas dos *Campi* onde ocorreram o Curso de Especialização, bem como, podemos encontrar o registro de publicações de livros com os melhores artigos de cada edição do Curso, visto que havia recurso destinado para este fim.

A partir deste momento, após essa contextualização mais global, deteremos a nossa análise à Edição de 2007, especificando suas particularidades e refletindo sobre os sujeitos cursistas desta pesquisa. Assim, apesar da Edição de 2007 ofertar cem vagas, conforme demonstra a Figura 8, noventa e nove matrículas foram

efetivadas, distribuídas nas três unidades: Natal Central (com início em 04 de setembro), Mossoró (com início em 06 de novembro) e Currais Novos (com início em 26 de setembro). A Figura 10 apresenta a distribuição das vagas entre as unidades federativas e as unidades do CEFET-RN.

Figura 10 - Quadro de número inicial de alunos por instituição e por Unidade no Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN - Edição 2007

Instituições Unidades	CEFET-RN	Secretaria Estadual de Educação	Secretaria Municipal de Educação	Centro de Reabilitação de Adolescentes	Total de matrículas
Natal Central	12	17	10	01	40
Mossoró	05	17	06	03	31
Currais Novos	13	09	06	00	28

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁶³.

Percebemos pelos números de matrículas efetivadas que o quantitativo referente ao número de alunos pertencentes ao quadro do CEFET-RN é pouco significativo diante das vagas ofertadas nas unidades de Natal e Mossoró. Das cem vagas, cinquenta estavam disponibilizadas para os servidores federais: vinte para Natal, quinze para Mossoró e quinze para Currais Novos. Dessas três, a segunda foi a que teve o menor número de matrícula, cinco ao total, o que foi justificado por E3(2015), que esteve à frente da Coordenação na edição de 2007.

Aqui em Mossoró não tínhamos experiência em trabalhar com a EJA. Quando abriram as vagas, a prioridade era para os docentes do Instituto, na época era CEFET. Só que os docentes do IFRN têm o diferencial em relação à titulação, já chegam aqui, no mínimo, a maioria especialistas. Lembro que alguns faziam mestrado e uma parte, doutorado. Então, essa proposta não agradou muito aos docentes efetivos em termos de titulação. Se fosse um curso de aperfeiçoamento em um espaço de tempo mais reduzido ou fosse um curso de mestrado a adesão seria maior, acredito.

Para E3, o desinteresse dos professores, em geral, em efetivarem a matrícula no Curso deve-se prioritariamente ao fato de os mesmos em sua maioria já possuírem a titulação ofertada ou uma superior. A coordenadora de Mossoró propõe para uma

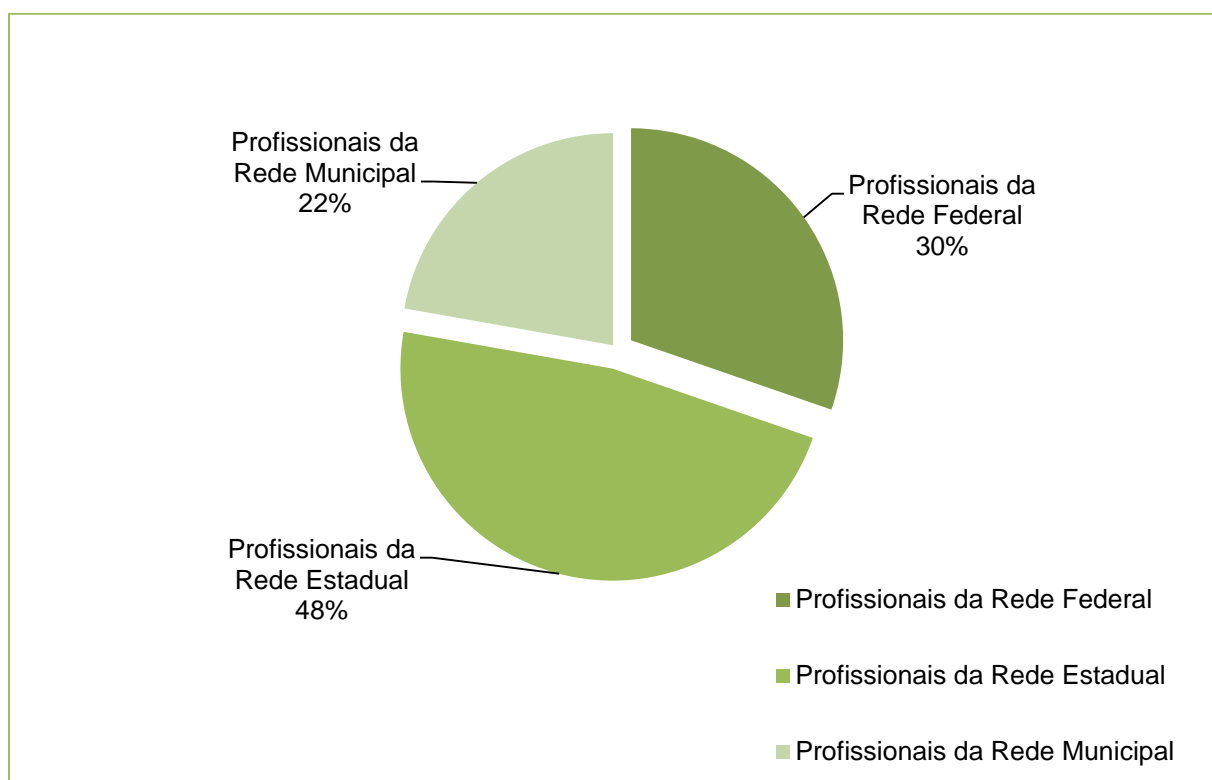
⁶³ Elaborada a partir dos dados coletados nas fichas individuais dos alunos e IFRN (2009b).

melhor adesão uma capacitação mais curta ou a nível de mestrado para melhor atingir esse público.

Por outro lado, vemos que, apesar de não preencher as quinze vagas disponibilizadas, Currais Novos em seu primeiro ano de oferta teve uma boa efetivação de matrículas no CEFET-RN, treze delas foram ocupadas.

As vagas não preenchidas, em todas unidades, foram redistribuídas para outras unidades federativas, e, pelo que mostram os dados, a Secretaria Estadual de Educação mostrou-se mais interessada nas três cidades. Considerando que os profissionais dos Centros de Reabilitação de Adolescentes também são pertencentes à Rede Estadual, elaboramos um gráfico para melhor apresentarmos o quantitativo de cursistas no Curso de Especialização em PROEJA de acordo com o segmento de sua procedência.

Figura 11 – Gráfico de percentual de profissionais no Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN/IFRN, Edição 2007, de acordo com o segmento de procedência



Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁶⁴.

⁶⁴ Elaborada a partir dos dados coletados nas fichas individuais dos alunos e IFRN (2009b).

Pela Figura 11, vemos que o percentual de cursistas matriculados da Rede Estadual (48%) é mais do que o dobro da Rede Municipal (22%) e supera em 18% o da Rede Federal que é de 30%, considerando a totalidade de matriculados. A Rede Estadual só obteve número inferior de matriculados em relação as demais em Currails Novos, onde a Rede Federal obteve um número superior a quatro em relação àquela.

Do total de matriculados na edição de 2007, noventa e nove, conforme demonstra a Figura 9, sessenta e dois tornaram-se especialistas cumpriram todas as exigências do Curso, inclusive defendendo o TCC, que podiam ser produzidos em dupla, por isso que a quantidade deste aparece em número inferior (CEFET, 2007b). Os trinta e sete alunos cursistas que não defenderam o TCC podem ser enquadrados como os concludentes, cursaram todas as disciplinas, e os que abandonaram o curso antes de concluírem as disciplinas. A Figura 12 quantifica cada nomenclatura especificada na Edição de 2007, conforme vemos a seguir:

Figura 12 - Quadro de número de matrículas efetivadas, de especialistas, de concludentes e de abandono do Curso de Especialização em PROEJA por Unidade - Edição 2007

UNIDADE	MATRÍCULAS	ESPECIALISTAS	CONCLUDENTES	ABANDONO ⁶⁵
Natal Central	40	28	10	02
Mossoró	31	19	09	03
Currais Novos	28	15	06	07
Total	99	62	25	12

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁶⁶.

O número de concludentes na edição de 2007 equivale a vinte e cinco do total de noventa e nove matrículas efetivadas para o referido ano, representando um quantitativo maior, mais que o dobro, que o número dos que abandonaram, que é de doze.

Na tabela 4, destacamos o número de matrículas e dos cursistas que não concluíram (concludentes e abandono), colocando o percentual para enfatizar os dados coletados sobre os números dos concludentes.

⁶⁵ Consideramos, à título de compreensão desta dissertação, a partir da definição dada pelo MEC, o abandono do Curso ocorre quando o aluno deixa de matricular-se e não frequenta mais o Curso (BRASIL/MEC, 1997).

⁶⁶ Elaborada a partir das coletas de dados nas pastas dos arquivos da Especialização PROEJA CEFET-RN/IFRN, localizados na sala do NUPED/IFRN, e IFRN (2009b).

Tabela 4 - Quantitativo dos concludentes, abandono e os que não concluíram o Curso de Especialização em PROEJA por Unidade - Edição 2007

Turma	Total de Matrícula	Concludentes (%)	Abandono (%)	Não concluíram⁶⁷ (%)
Natal	40	10 (25,00%)	2 (5,0%)	12 (30,00%)
Mossoró	31	09 (29,03%)	3 (9,6%)	12 (38,70%)
Currais Novos	28	06 (21,42%)	7 (25%)	13 (46,42%)
Total	99	25 (25,25%)	12 (12,12%)	37 (37,37%)

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2015)⁶⁸.

O número de concludentes na edição de 2007 equivale a 25,25% do total de noventa e nove matrículas efetivadas para o referido ano, ou seja, representa $\frac{1}{4}$ dos alunos das turmas, sendo mais representativo em termos de porcentagem na unidade de Mossoró. Por isso, a justificativa de interesse desta pesquisa pelas turmas da segunda oferta do Curso do CEFET-RN.

Outras particularidades da Edição 2007 ocorreram, dentre elas destacamos que entre uma disciplina/eixo e outra (ver Figura 7) havia um intervalo de uma semana, a fim de que os alunos concluíssem os trabalhos relativos às disciplinas e/ou reorientação de estudos para os estudantes com deficiência na aprendizagem. Outra particularidade dessa edição, foram as realizações de seminários, intercalados: Leitura e Produção de Textos (6h), Diversidade Cultural (4h) Inclusão Social (4h) (IFRN, 2009b).

Em relação ao corpo docente, foram vinte e três ao total, durante toda a edição do Curso, distribuídos assim: onze no Campus Natal Central, oito no Campus Mossoró e dez no Campus Currais Novos. Algumas disciplinas/Eixo foram ministradas por dois professores: “Políticas e Legislação Educacional” nos três *Campi*; “Concepções curriculares em EP, na EB e na EJA” e “Didática na EP, na EB e na EJA” nos Campi Natal Central e Currais Novos; e “Teoria e Prática da Pesquisa na EP, na EB e na EJA” na turma de Natal. Essa metodologia possibilitou que seis professores se revertissem entre Natal e Currais Novos (CEFET, 2007b).

⁶⁷ A denominação “Não concluíram” diz respeito ao somatório dos números dos concludentes e dos que abandonaram o Curso de Especialização em PROEJA.

⁶⁸ Elaborada a partir dos dados das fichas cadastrais dos alunos e IFRN (2009b).

Dos vinte e três docentes do total de professores que lecionaram na edição de 2007, todos tinham curso *stricto sensu* (oito mestres e nove doutores) respeitando, assim, a Resolução CNE/CES Nº 1/2001, que assegura pelo menos que metade dos docentes de cursos de pós-graduação *lato sensu* detivessem titularidade de mestre ou doutor. Na turma de Natal, dos onze, 2 eram mestres e 9 doutores; em Mossoró, dos oito docentes, cinco eram mestres e três, doutores; em Currais Novos, totalizaram dez docentes, destes dois eram mestres e oito, doutores (CEFET, 2007b).

Ao final de cada disciplina, os alunos avaliavam como o professor a conduziu, observando aspectos como: competência, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, procedimentos e aplicabilidade do curso. No geral, todos esses pontos foram avaliados de forma positiva e os discentes poderiam apresentar sugestões. Dentre elas, destaca-se a inicialização da escrita do TCC durante o curso de forma que não deixassem para produzir apenas ao final. Tal aspecto foi observado pela coordenação que pensou em uma nova proposta para as turmas da edição de 2008, o que foi motivado também pela Chamada Pública nº1/2008 (Deliberação nº 3/2008 – CONSEPEX), em que a produção se daria em dois momentos, ao término do Módulo 1 e do Módulo 2 (IFRN, 2009b).

Os professores também avaliaram o Curso, a disciplina ministrada e os alunos, através de um questionário elaborado pela Coordenação geral do Curso, e registraram neste documento, conforme registro no relatório final, as dificuldades encontradas, destacando-se: a não realização das leituras solicitadas na disciplina; as deficiências dos discentes em produzir textos acadêmicos; a falta de envolvimento dos servidores-alunos do próprio Instituto; o não interesse da gestão em não incluir a carga -horária dos eixos/disciplinas do Curso como carga horária regular dos docentes do IFRN com o propósito de institucionalizá-lo (IFRN, 2009b).

Assim, diante das discussões apresentadas neste capítulo, é necessário que os educadores, os alunos do PROEJA e toda a classe trabalhadora requeiram do Estado que este Programa e toda a educação fornecida aos trabalhadores se efetive com qualidade, com o oferecimento de uma educação integral que permita o conhecimento da realidade desvelada da ideologia das classes dominantes. Com isso, os cursos deste Programa não podem constituir-se em “modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2000, p.93).

Por outro lado, só a oferta dos Cursos não é suficiente, tem-se, segundo Machado (2008) a carência de pessoal docente qualificado, constituindo um dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país, e continua:

[...] a resolução deste gargalo é condição fundamental de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil [...] isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área. (MACHADO, 2008, p.14).

Acrescentamos que esta formação engloba também os demais profissionais ao qual o Curso de Especialização em PROEJA se destinou, apontando para (NÓVOA,1992) a necessidade de uma formação contínua pautada na perspectiva crítico-reflexiva.

Esta é uma política que deve se dar por meio da luta da sociedade, buscando políticas educacionais que visem à oferta de uma formação de qualidade para os que vivem do trabalho. Políticas que traduzam as necessidades da classe trabalhadora e que lhes assegurem acesso ao conhecimento e ao mundo do trabalho.

Diante desses saberes teóricos, o momento fundamental, segundo Paulo Freire (1996, p.26), é o da reflexão crítica sobre a prática pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Os educadores devem pensar em metodologias que reflitam a concepção de sujeito, de sociedade e, por sua vez, permitam aos educandos se transformarem em sujeitos da construção e da reconstrução do saber (FREIRE, 1996).

Assim, as discussões apresentadas nesta seção secundária fazem-nos refletir sobre os desafios da formação de docentes no Curso de Especialização em PROEJA, para atuarem em modalidades integradas ainda não consolidadas pelas políticas públicas educacionais e com dualidades históricas decorrentes do atendimento aos interesses hegemônicos, como é a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, ocasionando algumas fragilidades, dentre elas, a não defesa do TCC. Para compreendermos melhor como ocorreu este fenômeno nas turmas da edição de 2007, ofertadas pelo CEFET-RN, entrevistamos a Coordenadora Geral, as Coordenadoras do Curso e a Secretária, que estavam à frente, bem como aplicamos

questionário com os concludentes. Essas vozes aparecerão na seção a seguir, a fim de nos esclarecer se, mesmo sem a efetivação da etapa do TCC, o Curso trouxe implicações na vida profissional e na trajetória acadêmica desses discentes, e também identificarmos os motivos que os fizeram concluir as disciplinas e não apresentarem o TCC.

4 VOZES DOS SUJEITOS DA ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA DO CEFET-RN (2007)

Esta quarta seção tem como objetivo discutir e analisar os dados coletados na realização das entrevistas e na aplicação dos questionários direcionados às questões problemas deste estudo. Essas dizem respeito às relações do Curso de Especialização em PROEJA com a vida profissional e acadêmica dos concludentes da Edição de 2007, ofertado pelo CEFET-RN, nas unidades de Natal Central, Mossoró e Currais Novos, bem como refletirmos sobre os motivos que os fizeram com que tais cursistas não defendessem o TCC.

A crítica, a interpretação e a avaliação dos fatos são ações diretas da análise dos dados. Para Frigotto (2010, p.98), este momento “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”. As determinações fundamentais e secundárias do problema são identificadas mediante este trabalho de análise, estabelecendo-se, assim, as relações entre as partes e a totalidade; os sujeitos e o Curso em análise.

Para melhor organização e disposição dos dados, dividimos esta seção em duas seções secundárias. Na primeira, temos as análises das entrevistas realizadas no ano de 2015 com as coordenadoras e com a secretária do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN, edição 2007. As entrevistas com E1, E2 e E4 ocorreram individualmente na sala do NUPED, localizada no CNAT, nas seguintes datas e horários, respectivamente: 10/08, das 9h às 12h; 26/08, das 9h às 12h; 11/12, das 15h às 17h. E3 cedeu-nos entrevista no IFRN do *Campus* Mossoró no dia 02/12, das 14h às 17h.

Na segunda, refletimos sobre os dados colhidos por meio de aplicação do questionário respondido por treze sujeitos (3 técnicos-administrativos: 2 da turma de Natal e 1 da turma de Currais Novos; 1 gestor da turma de Natal; e 9 docentes – 4 de Natal, 3 de Mossoró e 2 de Currais Novos) dos 25 concludentes que totalizam o universo dos sujeitos cursistas desta pesquisa.

As discussões apresentadas nesta quarta seção direcionam a nossa atenção para a convergência e a divergência das informações entre os sujeitos envolvidos. Essas se dão dialogando-as com o que está exposto nos documentos oficiais do PROEJA, nos do Curso de Especialização em PROEJA, sobretudo nos do CEFET-

RN, como também em outros referenciais bibliográficos e documentais presentes nos capítulos anteriores.

4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DAS COORDENADORAS E DA SECRETÁRIA: IMPRESSÕES SOBRE O CURSO E SOBRE OS CONCLUDENTES

Para o bom funcionamento do Curso de Especialização em PROEJA do CEFET-RN, edição 2007, a coordenadora geral, E1, contou com a colaboração e apoio das coordenadoras de Curso, E2 e E3, das unidades Currais Novos e Mossoró, respectivamente, e, em Natal, contava com o apoio da Secretária, E4.

E1, mesmo estando aposentada, participativa ativamente das discussões político-pedagógicas da Escola como consultora na construção de documentos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2004. A gestão, com isso, convidou-a para coordenar o Curso e a formar a sua equipe de trabalho.

Assim, E2 é convidada por E1 para assumir a função de coordenadora de Curso na unidade de Currais Novos, uma vez também que, na época, exercia a docência no CEFET daquela cidade. E2 (2015) relata, inicialmente, na entrevista, a dificuldade enfrentada pelos cursistas, relacionada à estrutura física da Unidade recém-construída à época:

Como eu era professora de Geografia da Unidade de Currais Novos, encontrei facilidade em alguns aspectos. As aulas do Curso sempre aconteciam na sala de audiovisual, um espaço muito bom. O que não existia era uma sala para que o aluno que estivesse fora do fora da Unidade viesse estudar lá em outro horário; na época, a biblioteca era um espaço muito competitivo e restritivo, porque existia uma demanda muito grande. Essa é uma dificuldade inerente à Unidade que era nova, não era uma dificuldade direcionada à especialização.

Diferentemente das outras Unidades, a de CNAT e a de MO, que foram inauguradas, respectivamente, em 11 de março de 1967⁶⁹ e em 29 de dezembro de 1994⁷⁰, a Unidade de CN ainda se organizava em estrutura física, visto que teve seu funcionamento autorizado em 29 de junho de 2006⁷¹. Assim, a biblioteca era um espaço concorrido com os demais estudantes dos outros cursos e de frequência para

⁶⁹ <http://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/historico.html>

⁷⁰ <http://portal.ifrn.edu.br/campus/mossoro/institucional/historico.html>

⁷¹ <http://portal.ifrn.edu.br/campus/curraisnovos/institucional/historico.html>

estudos coletivos e individuais dos cursistas, vindos dos diversos municípios do Rio Grande do Norte, como Parelhas, Acari, Cruzeta e Currais Novos.

Outra dificuldade apresentada por E2 (2015) diz respeito à aceitação do Curso dentro da própria instituição: “Em muitos momentos, principalmente em reuniões pedagógicas, tinha que lembrar a existência da Especialização e pedir para acrescentá-la em projetos desenvolvidos na Unidade.” Esse desabafo retrata que nem todos estavam envolvidos com o funcionamento do Curso, o que, pode ter interferido na aceitabilidade dos servidores na realização do mesmo, visto que das quinze vagas ofertadas para esse público, apenas treze foram preenchidas na Unidade (ver Quadro 9).

E3 (2015) também foi convidada, ficando na função de coordenadora de curso nas edições de 2006 e 2007. Afirma não ter encontrado muitas dificuldades, e sobre a experiência de coordenar, enfatiza:

Foi uma experiência muito boa. Lia muito os textos que os professores passavam para os cursistas. Foi uma aprendizagem de conteúdo e de satisfação em saber que estava ali para ajudar os profissionais em suas práticas. No final do Curso, os depoimentos dos alunos eram de muita aprendizagem, devido ao material disponível na aula e o excelente nível dos professores. Eu tinha muito cuidado em convidar esses profissionais para lecionarem o Curso, pensando nessa qualidade.

Os professores do Curso na Unidade de Mossoró eram convidados por E3. Geralmente, tinham sido seus professores durante a graduação na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERJ) ou eram indicados por esses docentes ou, então, eram do próprio CEFET-RN de Mossoró, mas a preocupação na escolha era em ter um excelente nível de conhecimento sobre os conteúdos da disciplina escolhida para que a mesma fosse ofertada com qualidade de discussão e de aprendizagem.

De fato, E3 acompanhava todo o processo de ensino- aprendizagem do Curso, lia os textos das aulas, deixando-se motivar, a ponto de querer ser aluna do Curso, mesmo já possuindo um título de especialista: “Em 2008, deixei a coordenação e fui ser aluna do Curso de Especialização. Queria participar das discussões em sala de aula, bem como ouvir determinados professores.” Essa fala demonstra uma motivação de aprendizagem, que parte de sua vivência com a estruturação e com a organização do Curso e de sua relação com outros sujeitos cursistas e docentes. Percebemos que

essa é a motivação maior de E3, aliada à aplicabilidade dos conhecimentos em sua prática profissional, visto que é pedagoga efetiva da instituição.

E4 (2015) foi secretária do Curso durante as edições de 2006, 2007 e 2008 em Natal. No ano seguinte, em 2009, assume a coordenação geral. Em entrevista, ela argumenta que à época que era secretária tinha uma rotina bastante cansativa porque cumpria dois horários na Instituição:

Pela manhã, cumpria o meu horário na Instituição como servidora e vinha à noite cumprir o expediente como secretária do Curso. Como em Natal, tínhamos turmas à tarde e à noite, a coordenadora geral sempre vinha à tarde. A minha carga-horária do trabalho não era incorporada com a do Curso, devido ao pagamento da bolsa que recebia.

Essa fala de E4 sobre o cumprimento de dupla jornada, devido ao recebimento da bolsa, aparece nas outras entrevistadas ratificando o cansaço, acrescido, a isso também, o fato de não dividirem as funções que lhes cabiam do Curso com bolsistas, como acontece com alguns setores da Instituição. E2 (2015), inclusive, pensou em entregar a coordenação em 2008 porque além desse fator, estava remanejada: “Falei com a coordenadora geral, mas ela me convenceu que faltava pouco tempo. Então, viajava toda semana para Currais Novos.”

Sobre essa questão da não incorporação da carga-horária, E1 (2015) por sua vez destacou que esse não era um problema enfrentado só pelas coordenadoras de curso e secretária, os docentes do CEFET-RN que lecionavam no Curso também reivindicavam essa causa, porém “isso lhes foi negado, mesmo com a alegação, por parte deles, de não quererem mais receber a bolsa do Curso.” No entanto, para esses docentes tornava-se mais cansativo ainda porque iam dar aula em Currais Novos em dias de semana, como acontecia com as turmas de Natal. “Tudo era muito corrido”, afirmou E1.

Refletimos que esse fator possa ter ocasionado, em alguns momentos, a ausência de um maior tempo para discussão entre os docentes do Curso e a gestão. Adicionado a isso, o Curso estava organizado em uma estrutura metodológica por disciplina/eixo. Para Santomé (1998, p.126), esse tipo de oferta com módulos disciplinares:

[...] favorece o isolamento e a incomunicação profissional entre os diferentes professores especialistas; cada um deles pode optar por planejar e ir acomodando suas propostas de tarefas escolares aos alunos sem manter nenhum grau de coordenação com as pessoas encarregadas de outras

matérias, com as quais compartilha parcelas temática ou objetivos educacionais mais transversais.

No entanto, E4 (2015) argumentou que “apesar desses empecilhos, no início do semestre existiam reuniões com os docentes, a coordenação geral e a coordenação de curso, bem quando se achava necessário.” Outras ações de integração foram percebidas nas entrevistas: no início das aulas, a coordenadora geral ia nas Unidades participar da aula-inaugural discutir sobre o projeto do Curso; o Documento Base do PROEJA era estudado nas disciplinas; ao final do semestre, alunos e professores eram avaliados, os resultados discutidos com estes últimos e os dados finais postos em relatório.

Sobre essa avaliação realizada com alunos e professores, E3 (2015) acrescenta:

Ao final de cada disciplina, os alunos avaliavam o professor e o andamento do Curso, e o docente avaliava o Curso em geral. A coordenação geral analisava os dados e, em seguida, colocava-os no relatório, que era enviado ao SETEC/MEC. Essa avaliação era determinante para a continuação do professor conosco, bem como para as melhorias das próximas Edições da Especialização.

Os relatórios com os dados da avaliação eram enviados à SETEC/MEC a cada término da edição do Curso. Neles, é possível encontramos os objetivos gerais e específicos do Curso, como ocorreu o processo seletivo, o público alvo do Curso, a Estrutura curricular, Resultados das avaliações (Avaliação dos alunos em relação aos professores; Síntese das sugestões, observações feitas pelos especializandos; Síntese da avaliação dos professores em relação ao Curso e alunos) e Conclusões (IFRN, 2009b).

Em relação à avaliação institucional, o documento Proposta para elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização em PROEJA da SETEC/MEC recomenda que sejam consideradas as concepções e metodologias das Comissões Própria de Avaliação (CPA) (BRASIL, 2006d).

Assim, diante da reflexão elucidada em relação ao tempo e locomoção dos docentes de Natal para Currais Novos, bem como, inserindo-se na fase do Curso em que os concludentes se encontravam, que eram de orientação/produção do TCC, partimos para essa temática. E1(2015) detalhou-nos como ocorreu esse processo:

Da mesma forma que os professores recebiam uma bolsa para ministrarem as aulas, recebiam para orientar. Cada orientação tinha uma carga-horária estabelecida e cada orientador podia ficar com até cinco cursistas. A divisão das orientações era de acordo com os objetos de estudos de interesse dos alunos. Na primeira e segunda edições do Curso o TCC podiam ser feitos em dupla, no entanto, nesta última, houve alguns trabalhos individuais, acho que pela temática escolhida. Percebemos, com isso, que houve dificuldade de sistematização de conhecimento, principalmente, por parte dos profissionais do Estado e do Município que relataram ser a primeira vez de escrita de um trabalho acadêmico, por isso, alguns deles abandonaram o Curso nesta fase.

O objeto de estudo da produção final do Curso era determinado pelo aluno que, feito esta escolha, procurava o professor da disciplina afim daquele tema de interesse de pesquisa para lhe orientar. Na fala de E1, vemos que as orientações quanto à produção dos TCC foram seguidas ao que estava determinado nos Projetos Pedagógicos do Curso (CEFET, 2006; CEFET, 2007a; CEFET, 2008; IFRN, 2009a), e que na edição de 2007, apesar de possibilitar a produção ser produzida em dupla, alguns cursistas optaram em fazer individualmente.

A produção individual evidenciou a dificuldade de alguns cursistas em sistematizar o conhecimento diante da produção de um trabalho acadêmico. No último período da citação da transcrição da entrevista de E1, temos esse apontamento como um motivo que possibilitou a desistência de alguns nesta fase do Curso, por se tratar de uma atividade feita, pela primeira vez, por profissionais da educação, principalmente, do Estado e do Município.

As entrevistas de E2 e E3, em relação ao TCC, acrescentaram outros pontos mais contextuais. Aquela afirmou que os docentes vinham de Natal para Currais Novos orientar pessoalmente os cursistas e que, algumas vezes, por um motivo ou outro de ordem pessoal (problemas de saúde, principalmente), a orientação não ocorria, o que desestimulava ambas as partes. Esta argumentou que em Mossoró a maioria das produções dos TCC era direcionada às experiências do dia-a-dia e as orientações ocorriam ou no prédio do CEFET-RN, ou na UERN, ou na casa do(a) próprio(a) orientador(a). Sobre isso, E3 (2015) complementou “inclusive, quando marcavam para terem orientação no domingo, eu ficava no CEFET com eles, sempre tinha alguma coisa para adiantar, aproveitava”.

Sobre a logística da preparação para a banca da defesa do TCC, E4 (2015) relatou:

Os professores orientadores estipulavam uma data que achavam conveniente para o término da escrita do TCC do orientando, dentro do calendário acadêmico. Eu e a coordenadora geral víamos a questão de

espaço e certificados para entregar aos avaliadores. Confirmados local e data, divulgamos a defesa nos murais e sites. Isso era com a gente. Com relação, a convidar professores avaliadores para a banca, às vezes, fazíamos indicações também ou pedíamos sugestões de alguém.

Sobre as produções do TCC, algumas problemáticas evidenciaram-se nessa fase do Curso, como às relacionadas com as produções acadêmicas e encontros com o orientador. Isto possibilitou, segundo as entrevistadas, que as 40 horas destinadas para essa atividade final do Curso (ver Figura 7), em algumas situações fossem ultrapassadas, a fim de se ter um trabalho final com qualidade e ainda em tempo para que os trâmites de preparação da banca de defesa, conforme narrou E4, fossem cumpridos.

Ainda em relação à sistematização do conhecimento na produção de trabalhos acadêmicos, um dos entraves que impediram que esse problema fosse superado por alguns cursistas, segundo aponta E1, foi o fato deles não conseguirem afastamento para cursarem a Especialização ou a diminuição da carga-horária de trabalho deles. Os seus horários nas escolas e secretarias eram adaptados com os do Curso e eles não encontravam tempo suficiente para superar essa dificuldade para melhor aprofundamento de leituras e produções para as discussões.

Como não estavam afastados para cursarem a Especialização, uma situação corriqueira, que ocorria em Natal, era os cursistas da turma da tarde irem direto dar aula na EJA à noite em uma escola na periferia. Sobre essa situação, E1(2015) fez a seguinte reflexão:

Nós, da Rede Federal, não temos a realidade da Educação de Jovens e Adultos. Eu preciso conhecer esse público. Como vou desenvolver a prática pedagógica em sala de aula, se eu não conheço a realidade de meu aluno? Professor precisa conhecer a realidade do aluno. Estávamos vivendo em ilhas. Assim, que vejo o CEFET à época em que o Curso foi ofertado. Precisamos conhecer a realidade de nossos alunos que fazem o Curso e dão aula.

Percebemos nessa fala de E1, a inexistência de conhecimentos dos professores do Curso em relação à realidade profissional dos cursistas, questionando, em seguida, que as aulas ofertadas no Curso à época deveriam ser assim direcionadas, e propõe que, de fato, haja um conhecimento desse contexto, já que o CEFET vive um isolamento social, a que ela denominou de “ilha”, principalmente, no que se refere ao público da EJA.

Sobre isso, recorremos ao Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) que apresenta essa dualidade histórica contraditória, ao reconhecer, por um lado, a tradição da oferta de cursos de excelência da RFEPT, e, por outro, denunciar na Rede Federal de educação a ausência de sujeitos alunos com perfil típico dos encontrados na EJA.

Na perspectiva de formação dos profissionais no Curso de Especialização em PROEJA, E1 converge com o que defende Paulo Freire (2005) que a educação se torna significativa quando se parte da realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Ao se conhecer essa realidade, tem-se o respeito aos saberes dos discentes, sobretudo, aos das classes populares e aos dos trabalhadores.

Ainda em relação aos cursistas, apresentamos às entrevistadas a relação dos alunos matriculados da Especialização da edição de 2007 e mostramos o carômetro (foto de cada aluno). Depois desse momento, detivemos a atenção aos concludentes. Apresentamos a elas a relação desses alunos, de acordo com os dados coletados nos arquivos do NUPED. Ressaltamos que com E1 e E4 confirmamos os concludentes de Natal, E2 os de Currais Novos e E3 os de Mossoró.

Perguntamos na entrevista qual motivo que fez com que esses alunos cursistas não defendessem o TCC. Representamos as respostas das entrevistadas na Figura 13, a seguir:

Figura 13 - Quadro de motivos da não conclusão do TCC, segundo as coordenadoras e a secretária do Curso de Especialização em PROEJA CEFET-RN (2007)

ENTREVISTADA	MOTIVO(S)
E1	Dificuldade de produção individual do trabalho acadêmico; Dificuldade na sistematização de conhecimentos; Problemas pessoais.
E2	Dificuldade na sistematização de conhecimentos; Problemas pessoais.
E3	Dificuldade de produção individual do trabalho acadêmico; Problemas pessoais.
E4	Dificuldade de organização do tempo.

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho (2016)⁷².

⁷² Elaborada a partir dos dados coletados pelas entrevistas.

Destacamos que as respostas das entrevistadas foram baseadas nas suas vivências durante o Curso, nas suas observações e em conversas com os professores e com os cursistas. Dentre os quatro motivos apresentados durante a entrevista, os problemas pessoais aparecem como o principal da não conclusão do TCC, sendo citado por três das quatro entrevistadas. Constatamos que isso tenha ocorrido nas três unidades em que o Curso foi ofertado, visto que E1 estava mais presente em CNAT, E2 em CN e E3 em MO. Os problemas pessoais citados dizem respeito à separação conjugal, à tratamento de saúde particular e ao envolvimento em processo eleitoral escolar e municipal.

A dificuldade de produção individual do trabalho acadêmico é citado como fator motivador por E1 e E3, visto que mesmo podendo produzir o TCC em dupla, alguns cursistas optaram em produzir sozinhos devido à temática escolhida. A escolha desse motivo por E3 (2015) deveu-se ao fato de que “a produção final individual “exigiu momentos maiores de leituras e de escritas, mais diálogos e discussões com o orientador; e nem todos os cursistas estavam dispostos a isso”.

Em igual quantidade de citação ao motivo do parágrafo anterior, duas vezes, detectamos a dificuldade na sistematização de conhecimentos, citado por E1 e E2, justificado por esta última entrevistada, E2 (2015), pelo fato de alguns cursistas estarem ausentes há algum tempo dos espaços acadêmicos: “o que fizeram com que eles não enfrentassem o desafio da pós-graduação e não tivessem uma rotina de estudo”. Essa rotina refere-se à hábitos de leituras e de produções textuais que ajudam no favorecimento da aprendizagem, como resumos, resenhas, fichamentos, leituras de outros textos de mesma temática, dentre outras ações.

A dificuldade de organização do tempo foi citada uma vez e foi o único motivo apontado por E4. Acreditamos que esta escolha esteja relacionada com o fato de os cursistas não terem conseguido se afastar do trabalho durante a realização do Curso.

E3, após opinar sobre os referidos motivos, afirma que eles poderiam até ter sido investigados na época de finalização do Curso das turmas de 2007, porém a mesma acredita que o resgate desses alunos em motivá-los a voltarem a concluir o TCC não era garantia, apresentando como argumento uma situação que ocorreu com uma concludente:

Ela foi uma das alunas que teve mais dificuldades durante o Curso. Dificuldade de aluno de nível de Ensino Fundamental. Praticamente, tinha que refazer todos os trabalhos de todas as disciplinas. Tinha muita dificuldade

de aprendizagem. Nesse sentido, ela se destacou por ter concluído todas as disciplinas. Além da dificuldade, a vida dela era muito corrida, atribulada. Quando percebi que não defendeu o TCC, entrei em contato com ela depois, com autorização da coordenação geral, para vir concluir o Curso... Mas sem sucesso.

Nesse caso, percebemos que a concludente apresenta quase todos os motivos expostos na Figura 13, com exceção dos problemas pessoais que não está explícito na fala de E3. Assim, as dificuldades que não foram superadas, fez com que a mesma desistisse do Curso e, mesmo lhe oportunizando uma nova chance, não a aceitou porque ia produzir sozinha, ia ter que sistematizar o conhecimento (o que já era difícil fazer nas disciplinas) e não tinha tempo porque a vida era “corrida e atribulada”. Diante disso, refletimos que alguns motivos de desistência estão aquém das possibilidades dos limites do Curso, uns já vêm imbuídos com a história do cursista, outros se constroem e se materializam durante a realização do Curso, e só reconhecê-los e identificá-los não é garantia de termos o seu retorno para a produção e defesa do trabalho final. Tal cenário assemelha-se com o que Arroyo (2006) afirma sobre a juventude e a vida adulta que trazem consigo um tempo de marcas de socialização e de sociabilidade, de formação e de intervenção, e, segundo o autor, esses “tempos de vida” do jovem e do adulto devem ser tratados como “tempo de direito” que culmina com a elaboração e implementação de políticas públicas dirigidas à garantias da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

Diante dos motivos apresentados na Figura 13, refletimos se, de fato, o ciclo da conclusão do estudo do Curso se completa só com a defesa do TCC. Perguntamos, então, as entrevistadas sobre as relações do Curso na vida profissional e acadêmica dos concludentes.

Ao pensar sobre essa questão, E1(2015) afirma não poder opinar por não possuir dados de pesquisa e não acompanhar de perto alguém que esteve nessa situação, porém defende a importância da sistematização do conteúdo, do posicionamento do aluno com o conhecimento e a importância das contribuições da banca de defesa final. Complementa, argumentando que o Curso a influenciou para o retorno das atividades acadêmicas e na escolha de seu objeto de estudo para o doutorado:

Quando estava na coordenação geral, na busca de conhecimentos pela modalidade EJA, participei de vários cursos na área, o que me fez voltar aos bancos acadêmicos, depois de mais de vinte anos do término do mestrado. O título da minha tese é Formação profissional e inserção no mundo

produtivo: um estudo de egressos do PROEJA do IFRN. Assim, eu que nunca havia trabalhado com a EJA, interessei-me por temáticas da modalidade por influência do Curso de Especialização.

A fala de E1 demonstra um grande envolvimento no Curso que a fez voltar, após 20 anos depois de concluído o mestrado, à Universidade para fazer o doutorado e estudar sobre temática relacionada ao PROEJA. Com isso, mesmo não confirmando se houve relação do Curso na vida profissional e acadêmica dos concludentes, por não ter dados concretos e por não conhecer uma situação real, refletimos que se algum concludente tiver tido o mesmo envolvimento que E1, ou parecido, tenha acontecido essa relação, no caso, de âmbito acadêmico.

E2 (2015) foi objetiva e afirmou que o aluno que conclui todas as disciplinas e não defende o TCC mais perde que ganha, visto que deixa de ter a titulação e, conseqüentemente, receber o aumento nos proventos: “A maioria dos cursistas de Curráris Novos estavam fazendo pela progressão na carreira”. Quanto à relação do Curso, acredita que somente os que defenderam foram os que continuaram os estudos na área e, por não possuir dados concretos, não soube afirmar com precisão ao que refere à vida profissional.

E3 argumenta que houve uma grande contribuição profissional na vida dos concludentes, visto que existiam muitas discussões nas salas de aula sobre a prática e as realidades encontradas, bem como percebia nos cursistas muita vontade de mudanças diante do conteúdo apreendido. Em relação à trajetória acadêmica, ela não sentiu à vontade em opinar por falta de dados concretos de pesquisa.

E4 afirmou que o Curso contribuiu na formação profissional dos concludentes porque participaram das disciplinas até o final, porém quanto à relação na trajetória acadêmica não se lembra de nenhuma situação da edição de 2007, por isso preferiu não opinar. Enfatizou a importância do Curso para a sociedade e lembrou-se de alguns cursistas que concluíram a Especialização, em especial, de um caso em Pau dos Ferros, em que os objetos de mestrado e doutorado estavam voltados para a EJA.

Assim, sobre a relação do Curso de Especialização em PROEJA na vida profissional e acadêmica dos concludentes, as entrevistadas não proporcionaram informações que fundamentem algum tipo de conclusão, devido à ausência de dados concretos que as impossibilitaram afirmarem com precisão essa trajetória e essa prática desses cursistas.

Perguntamos se fossem pensar em um novo Curso de Especialização em PROEJA que novas propostas trariam, a partir das vivências experimentadas, e em uma perspectiva de melhoria. Na Figura 14, tais ideias foram expostas, de acordo com a respectiva entrevistada.

Figura 14 - Quadro de propostas das coordenadoras e secretária para um novo Curso de Especialização em PROEJA

ENTREVISTADA	PROPOSTAS
E1	Manter a mesma matriz curricular, com os mesmos eixos; Aumentar a carga- horária de Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos ; Relacionar mais teoria e prática; Integrar mais a EP, EB e EJA; Conhecer a realidade dos cursistas.
E2	Apresentar à comunidade a proposta do Curso; Sensibilizar os servidores a participarem efetivamente do Curso.
E3	Relacionar mais teoria e prática; Conhecer a realidade dos cursistas.
E4	Integrar mais EP, EB e EJA ; Evidenciar mais a integração EP, EB e EJA nos TCC.

Fonte: Elaborada pela autora (2016)⁷³.

As propostas apresentadas no Quadro 12 fazem-nos refletir sobre o que afirma Jane Paiva (2012) em relação à concepção de formação do Curso de Especialização em PROEJA, na qual se valorizou o reconhecimento do campo da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, direcionando uma abordagem dialógica com práticas, concepções e “certezas” de professores. Para a autora (2012, p.57), “A formação se fazia pela pesquisa, envolvendo sujeitos professores que integravam suas questões da prática pedagógica a um projeto capaz de responder a indagações curiosas em relação à realidade com a qual se deparavam cotidianamente.”

Nessa perspectiva, por mais que o Curso já traga em sua essência esse diálogo, as entrevistadas E1 e E3 apontam que há uma necessidade de maior

⁷³ Elaborada a partir dos dados coletados pelas entrevistas.

relacionamento entre teoria e prática. As discussões com a realidade e vivências dos cursistas são fundamentais em um curso de formação para profissionais da educação.

Assim, mesmo diante de tantos contextos diferentes, direcionado para capacitação de profissionais de diferentes esferas, temos que “Ensinar exige apreensão da realidade” (FREIRE, 1996, p.68). Compreendemos que o ensino deve considerar a diversidade cultural, as singularidades de cada grupo, a valorização dos problemas do cotidiano do sujeito e de seus familiares. Consideramos, com isso, que uma prática educativa reflexiva do ato de ensinar-aprender deve ser pautada numa relação de reciprocidade e compartilhamento de saberes que são particulares e, ao mesmo tempo, possui uma universalidade.

O Curso de Especialização, então, como uma formação, é o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática, de tal modo que o próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática (FREIRE, 1996).

Diante dessa perspectiva, segundo Kuenzer (2011, p.684) “torna-se necessário não só o trato com conteúdo, mas principalmente com formas metodológicas que permitam utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos”.

E1 e E3 apontam para a necessidade de se conhecer a realidade dos cursistas. Acreditamos que essa proposta está totalmente relacionada com a anterior, visto que o tripé teoria, prática e realidade direcionam para uma mudança de postura pedagógica diante de um processo de apreensão e de reflexão nas suas vivências didáticas com jovens e adultos em diferentes contextos sociais. Essa proposta foi perceptível em outro momento na entrevista de E1, ao ratificar a real necessidade de professor do Curso de Especialização em PROEJA a conhecer a realidade do ambiente profissional dos cursistas, a fim da formação desses profissionais se tornar mais significativa.

De acordo com o Projeto Pedagógico da edição de 2007 (CEFET, 2007a), o objetivo geral do Curso aponta a formação de profissionais para atuarem em realidades cotidianas, considerando as particularidades, circunstâncias e situações contextuais concretas em que programas e projetos relacionados ao PROEJA são concebidos e implementados, e, durante o Curso, os cursistas produzam pesquisa-intervenção. Nesse sentido, as duas propostas apresentadas por E1 e E3 convergem com o que aponta o documento.

A integração entre EP, EB e EJA é mais perceptível explicitamente em quatro das sete Disciplinas/Eixos (ver Figura 7) ofertadas na edição de 2007: Concepções e princípios da EP, da EB e da EJA; Concepções curriculares em EP, em EB e na EJA; Didática na EP, na EB e na EJA; e Teoria e prática da pesquisa na EP, na EB e na modalidade EJA. No entanto, E1 e E4 consideram que esta integração poderia ser mais consistente, e esta última entrevistada complementa que isso deveria se refletir mais nos TCC dos cursistas.

Refletimos que os TCC produzidos não traduziram essa integração porque conforme afirmou E1 (2015) “A maioria dos cursistas egressos escreveram em seus TCC sobre temas relacionados à sua prática profissional”. Assim, considerando o contexto dos 99 cursistas de matrícula efetivada, temos a real situação inicial 47 (48%) eram da rede estadual, 22 (22%) da municipal e 30 (30%) da federal (ver Figura 11), ou seja, do total, 69 não tinham vivências com o PROEJA, e se considerarmos os 30 da rede federal, 12 eram servidores do CNAT, unidade em que não foi ofertado o Programa. Assim, de fato, se as produções seguirem esse direcionamento apontado na fala de E1 e como propõe o projeto pedagógico do Curso, com discursões voltadas para a realidade dos cursistas, esperamos encontrar poucos trabalhos finais que abordem a integração EP, EB e EJA.

Em relação a Matriz Curricular, E1, que participou de todo o processo de construção e discussão em Brasília com a coordenação nacional e com outros coordenadores gerais, afirmou que manteria a mesma, aumentando a carga-horária, mas não disse de quanto, da disciplina/eixo Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos. E1(2015) assim justifica essa propostas:

A disciplina/eixo Processos cognitivos e culturais da aprendizagem de jovens e adultos não foi ofertada na primeira edição da Especialização. Sentimos necessidade em ofertá-la diante da avaliação do Curso e de complementações mais consistentes de conteúdos em outras disciplinas. Assim, a partir da edição de 2007 entrou na Matriz Curricular do Curso e teve uma ótima aceitabilidade por parte dos cursistas que, inclusive, solicitam na coordenação um maior tempo dessa disciplina. Sentia que eles se identificavam com as discussões em sala, por isso, acho que a carga-horária deva ser maior do que as cinquenta horas ofertadas.

Percebemos que a disciplina/eixo Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos foi incorporada ao currículo do Curso (e manteve-se até a edição de 2009), a partir de diálogo entre a gestão, cursistas e professores, bem como com as reflexões das análises de dados feitas da avaliação sobre o Curso.

Isso demonstra a flexibilização do currículo em busca de atender as reais necessidades dos cursistas, respeitando os eixos propostos para a elaboração de projetos pedagógicos de Curso de Especialização em PROEJA (BRASIL, 2006d).

E2 apresenta duas propostas para um novo Curso: a apresentação do Curso à comunidade e a sensibilização das pessoas em participarem efetivamente do Curso. A primeira, acreditamos, está relacionada com a dificuldade relatada por ela de aceitarem o Curso na participação de eventos e projetos, se, de fato, a comunidade, em geral, tiver conhecimento do Curso, do que se trata, a aceitação do mesmo seria maior, bem como o número de matrículas efetivadas de servidores da rede federal. A segunda é justificada por E2 (2015) pela falta de compromisso de alguns cursistas: “não se debruçavam sobre as leituras exigidas nas disciplinas. Além disso, eram constantes os atrasos e as faltas por parte de alguns.” Diante dessas propostas apresentadas, percebemos que a preocupação dela não se restringia à fatores internos do Curso e, sim, que o mesmo tivesse uma relação de pertencimento da comunidade, pois a formação daqueles profissionais era uma necessidade real imediata para aquele contexto.

Diante dessas discussões, realizadas a partir de dados coletados em entrevistas, refletimos nesta seção secundária sobre particularidades da edição de 2007 e os motivos, de acordo com a vivência de cada entrevistada, para a não defesa dos TCC pelos concludentes. Compreendemos que E1, E2, E3 e E4 não possuem dados fundantes que norteiam as reais relações do Curso na vida profissional e acadêmica desses cursistas. Em seguida, após essas reflexões, as mesmas sugeriram propostas para melhorias caso venha ocorrer um novo Curso de Especialização em PROEJA.

Assim, com intuito de continuarmos a atender aos objetivos de nossa pesquisa que dizem respeito a investigar os motivos da não defesa do TCC pelos concludentes e analisar as relações entre o Curso de Especialização em PROEJA e a vida profissional e acadêmica desses sujeitos cursistas, apresentaremos no tópico a seguir dados coletados em questionários aplicados com treze concludentes, a fim de ratificar ou refutar as ideias apresentadas pelas entrevistadas e dialogar com as discutidas em capítulos anteriores.

4.2 OS CONCLUDENTES: A BUSCA DE RELAÇÕES ENTRE O CURSO INCONCLUSO E A VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

As discussões desta seção secundária estão direcionadas para a busca das respostas das questões centrais deste estudo, que dizem respeito às relações do Curso na vida profissional e acadêmica dos concludentes, bem como a identificação dos motivos da não defesa desses cursistas.

Iniciamos, assim, com a caracterização do perfil dos treze concludentes que responderam ao questionário enviado ao e-mail de cada um deles, a fim de melhor compreendermos quem são esses sujeitos cursistas e ampliarmos nossas reflexões acerca do que se pretende com esta seção.

Na Figura 15, temos essa caracterização dos referidos cursistas, apresentando a formação, o vínculo à época do Curso, o vínculo atual, a atuação profissional à época da Especialização, a atuação profissional atual ao momento desta pesquisa e a Disciplina/Eixo que mais contribuiu para a sua formação.

Figura 15 - Quadro de caracterização dos concludentes e a Disciplina/Eixo que mais contribuiu para a vida profissional e acadêmica desses cursistas

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	VÍNCULO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL		DISCIPLINA/EIXO
			À época	Atual	
C1	Licenciado em Pedagogia (1983).	Estado do RN	Gestor na Subcoordenação da EJA (SUEJA)	Gestor aposentado	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestão Democrática; ➤ Concepções Curriculares em EP, em EB e na EJA.
C2	Bacharel em Serviço Social (1996); Mestrado em Serviço em 2005.	CEFET-RN Currais Novos (à época); IFRN <i>Campus</i> Cidade Alta (atual)	Técnico-administrativo (Assistente Social)	Técnico-administrativo (Assistente Social)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA; ➤ Gestão Democrática; ➤ Políticas e Legislação educacional.

Cont.

Cont.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	VÍNCULO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL		DISCIPLINA/EIXO
			À época	Atual	
C3	Bacharel em Engenharia Elétrica (1989) e Ciências Econômicas (2004); Mestrado em Engenharia Elétrica (1993).	IFRN (<i>Campus Natal Central</i>)	Docente Trabalhava com a Educação Superior presencial	Docente Trabalha com a Educação Superior presencial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA; ➤ Gestão Democrática; ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Concepções Curriculares em EP, em EB e na EJA.
C4	Licenciada em Matemática (2004); Especialização em Educação Profissional e Tecnológica (2008).	Estado do RN e privado	Coordenador e docente Trabalhava com o EM regular e EF- Anos Finais (6º ao 9º ano); Educação Superior presencial, respectivamente	Coordenador e Docente Trabalha com o EM regular e Educação Superior presencial, respectivamente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA; ➤ Gestão Democrática; ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Concepções Curriculares em EP, em EB e na EJA; ➤ Didática na EP, na EB e na EJA; ➤ Teoria e Prática da Pesquisa na EP, na EB e na modalidade EJA; ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.
C5	Licenciada em Geografia (1983).	Estado do RN (à época) e Prefeitura de Parnamirim/RN (atuais)	Docente Trabalhava com o EF - Anos Finais (6º ao 9º ano) e EJA no EF	Docente Trabalha com o EF- Anos Finais (6º ao 9º ano)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA.

Cont.

Cont.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	VÍNCULO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL		DISCIPLINA/EIXO
			À época	Atual	
C6	Licenciada em Geografia (2000).	Estado do RN	Docente Trabalhava com o EF – Anos Finais (6º ao 9º ano); EM regular e EJA no EM	Gestor Trabalha com o EF – Anos Finais (6º ao 9º ano); EM regular e EJA no EM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.
C7	Bacharel em Engenharia Elétrica (1987).	IFRN (<i>Campus</i> Natal Central)	Técnico-administrativo (Assistente em Administração)	Técnico-administrativo (Assistente em Administração)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA; ➤ Gestão Democrática; ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Concepções Curriculares em EP, em EB e na EJA; ➤ Didática na EP, na EB e na EJA; ➤ Teoria e Prática da Pesquisa na EP, na EB e na modalidade EJA; ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.
C8	Bacharel em Ciências da Computação (1996); Mestrado em Programa (2013).	Unidade Currais Novos (à época); IFRN <i>Campus</i> Natal Central (atual)	Docente Trabalhava com a EP concomitante com o EM e EP subsequente ao EM	Docente Trabalha com a EP concomitante com o EM e Educação Superior presencial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA; ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.

Cont.

Cont.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	VÍNCULO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL		DISCIPLINA/EIXO
			À época	Atual	
C9	Licenciada em Letras (2003).	Estado do RN (à época) e privado (atuais)	Docente Trabalhava no setor pedagógico da EJA/ 9ª Diretoria Regional de Educação (DIREDE)	Docente e Supervisor Trabalha com o Ensino Médio Inovador ⁷⁴ e EF – Anos Finais (6º ao 9º ano), respectivamente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.
C10	Licenciada em Pedagogia (1989). Especialização em Psicopedagogia (2002).	Estado do RN (à época) e privado (atuais)	Docente Trabalhava com o EF – Anos Finais (6º ao 9º ano) e EJA no EM	Docente Trabalha com o EF – Anos Finais (6º ao 9º ano) e Educação Superior presencial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepções e Princípios da EP, da EB e da EJA; ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Concepções Curriculares em EP, em EB e na EJA; ➤ Didática na EP, na EB e na EJA; ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.
C11	Licenciatura em Matemática (1999); Bacharel em Engenharia Civil (2004); Esp. em Engenharia de Seg. do Trabalho (2008); Mestrado em Ciência do Solo (2010).	Estado do RN (à época); IFRN <i>Campus Mossoró</i> (atual)	Docente Trabalhava com a EJA no EM Integrado à EP	Docente Trabalha com o EM Integrado à EP; EP subsequente ao EM	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Didática na EP, na EB e na EJA; ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.

Cont.

⁷⁴ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico (portal.mec.gov.br).

Cont.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	VÍNCULO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL		DISCIPLINA/EIXO
			À época	Atual	
C12	Licenciado em História (1986).	Estado do RN e município de Mossoró.	Docente Trabalhava com o EF – Anos Finais (6º ao 9º ano) e EJA no EF	Docente Trabalha com o EF – Anos Finais (6º ao 9º ano) e EM.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Didática na EP, na EB e na EJA; ➤ Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos.
C13	Licenciada em Pedagogia (1986); Especialização em Psicopedagogia (2004).	IFRN <i>Campus</i> Natal Central	Técnico-administrativo (Pedagoga)	Gestor	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas e Legislação Educacional; ➤ Concepções Curriculares em EP, em EB e na EJA.

Fonte: Elaborada pela autora (2016)⁷⁵.

Destacamos que desses treze concludentes seis são do sexo masculino (C1, C3, C7, C8, C11 e C12) e sete são do feminino (C2, C4, C5, C6, C9, C10 e C13). Destacamos que esse dado não foi solicitado no documento aplicado, mas com os dados coletados nas fichas da matrículas, constatamos essa informação.

Outro dado não exposto na Figura 15, porém, foi respondido pelos cursistas no questionário, diz respeito à relação a idade: seis apontaram possuir mais de cinquenta anos (C1, C5, C7, C10, C12 e C12), cinco entre quarenta e um e cinquenta (C2, C3, C6, C8 e C11) e dois entre trinta e três e quarenta (C4 e C9).

Esses treze cursistas estão assim distribuídos por Unidade, do CNAT: C1, C3, C4, C5, C6, C7 e C13; de CN: C2, C8 e C9; e de MO: C10, C11 e C12. Assim, procuramos associar as discussões das entrevistadas E1 e E4, E2 e E3, de acordo com as vivências delas com esses concludentes nas Unidades, respectivamente.

Com essas informações preliminares, partimos, assim, para análise dos dados presentes na Figura 15. Em relação à formação, vemos que os concludentes (C4, C5, C6, C9, C10 e C12) que têm atualmente vínculo efetivo com o Estado do RN, já possuíam a licenciatura, visto que essa é uma condição da LDB vigente, nº 9.496/1996, determinado no artigo 62, para atuação dos docentes na Educação

⁷⁵ Elaborada a partir dos dados coletados pelos questionários em 2016.

Básica. Dos seis, nessas condições, dois atuam no Ensino Fundamental (C5 e C10), dois no Ensino Médio (C4, C9) e dois nos dois níveis de ensino (C6 e C12). O C1 está aposentado e foi o único concludente na condição de gestor à época do Curso que participou da pesquisa. A C6 e C13 tornaram-se gestoras anos após a realização do Curso.

Ainda em relação a esses profissionais, à época do Curso, o C4 e o C12 foram os únicos a afirmarem no questionário que possuíam dois vínculos, um no Estado e outro na rede privada e o outro no Estado e município de Mossoró, respectivamente. No entanto, observamos que os cursistas C5, C6 e C10 ensinavam para diferentes etapas, o que nos faz questionar: será que esses tinham uma carga-horária complementar, dois vínculos com a Rede Estadual ou lecionavam em várias escolas? O C1 trabalhava na sede da Secretaria Estadual de Educação e a C9 na DIREC de Currais Novos, no entanto mesmo sem estarem em sala de aula, ambos tinham que cumprir a carga-horária do trabalho em outro expediente.

Refletindo sobre esse contexto, temos uma ratificação do que foi afirmado por E1, ao que se refere que alguns alunos do turno vespertino saíam da aula e iam para os seus locais de trabalhos em escolas de periferia, e o que foi apontado por E4 como motivo da não conclusão do TCC: a dificuldade de organizar o tempo. Diante disso, fazemos o questionamento: como exigir que esses educadores encontrem tempo para leituras e apontamentos dos textos, apreendam as relevantes concepções das disciplinas, conseguindo adaptá-las as suas realidades de práticas profissionais, e, ao mesmo tempo, consigam cumprir seus afazeres pedagógicos e pessoais?

Essa problemática parte de um cenário real em que vivem muitos educadores atualmente: ter dois, três vínculos de trabalho e cursar uma pós-graduação, a fim de melhor se qualificar e, conseqüentemente, ter um aumento nos proventos. Com isso, entendemos que os educadores, como trabalhadores, estão imersos nas mesmas perspectivas de regulação do trabalho por meio da ênfase na noção de competência. Como bem salienta Frigotto (1999), do plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual, em uma contemporaneidade marcada pela adesão à chamada sociedade do conhecimento, ou pós-modernidade, ou pós-industrial, ou pós-fordistas, a educação e os inúmeros projetos e sistemas de educação e de educação profissional, mascarando a evidente autoresponsabilização dos trabalhadores por sua empregabilidade e pertença ao trabalho.

O fato da capacitação está associada com melhorias salariais foi apontado por E2, de acordo com a realidade de CN. Entretanto, somente o aluno C8, aluno dessa Unidade, marcou a opção “Necessidade de titulação para progressão funcional”, quando questionado sobre o que o moveu em direção a essa formação da Especialização em PROEJA. Os demais marcaram assim sobre essa questão: C2, C3, C4, C7, C9, C10, C11 e C13, “Necessidade de adquirir conhecimentos sobre a área”; C1, C5, C6 e C12 optaram pelas duas alternativas.

Percebemos que, ainda em relação a discussão do parágrafo anterior, os concludentes que marcaram as duas opções eram funcionários efetivos do Estado e não possuíam curso de pós-graduação à época, os três primeiros (C1, C5 e C6) eram cursistas do CNAT e o último (C12) de MO, entendendo, assim, que a realidade apontada por E2 amplia-se às outras Unidades. Dos que marcaram somente a segunda opção, a que se refere somente à questão de adquirir conhecimentos, temos que três concludentes (C2, C3, C10 e C13) já possuíam curso de pós-graduação e dois (C4 e C11) concluíram uma especialização no ano de 2008, conforme demonstra a Figura 15.

O C8, assim, como o C3 e o C11 são docentes bacharéis do IFRN. Sobre este último, o mesmo, à época do Curso de Especialização em PROEJA, tinha vínculo efetivo com o Estado do RN, sendo professor de Matemática; em 2009, torna-se docente do Instituto com a formação de bacharel, engenheiro civil. Os referidos concludentes confirmam uma realidade de bacharéis na prática da Educação Profissional, apontada por Moura (2008).

Os outros três concludentes do IFRN, que responderam ao questionário, são técnicos-administrativos: C2, C7 e C13. Esta última assumiu um cargo de direção desde 2012, mas à época do Curso estava como pedagoga da Instituição.

Diante do exposto, vemos que nenhum concludente do IFRN atua com o PROEJA. Apesar de termos três *Campi* de lotação dos concludentes, apenas o de Mossoró oferece o Programa e, mesmo assim, não estão incorporadas essas turmas na carga-horária do cursista. À época do Curso apenas C2 disse ter atuado com alunos do referido Programa. No entanto, não basta só a oferta, são necessárias estratégias metodológicas apropriadas para garantia da permanência e a conclusão com qualidade, segundo defendem Lima Filho e Shiroma (2011).

No que se refere aos profissionais do Estado, a Educação Profissional não aparece em nenhum momento e a EJA só aparece uma vez, na atuação de C6. Essa

modalidade, à época do Curso, apareceu na atuação dos sete profissionais de educação da Rede Estadual.

Compreendemos que os dados referentes à atuação profissional dos concludentes do Estado e do IFRN seja um reflexo da diminuição da oferta de número de matrícula para a EJA, integrada à Educação Profissional ou não, visto que, de acordo com dados do MEC/INEP/DEED (2015), houve uma redução de matriculados nessa modalidade no período de 2007 a 2013: de 919.240 no Ensino Fundamental e 293.428 no Ensino Médio, totalizando 1.262.668 (ver Tabela 3). O que é preocupante diante de dívidas históricas com o público jovem e adulto cujo contingente tende a se acumular cada vez mais, à medida que políticas públicas eficazes não forem direcionadas para atender as especificidades desse público.

Interessou-nos saber dos concludentes qual Disciplina/Eixo mais contribuiu para a sua vida profissional e acadêmica. Nesta questão, enumeramos todas as ofertadas e cursadas (ver Figura 7), colocamos a opção de que nenhuma contribuiu, como também, damos a orientação de que poderiam marcar mais de uma alternativa.

A Disciplina/Eixo Políticas e Legislação Educacional foi a que mais contribuiu para a formação dos concludentes, sendo marcada por nove deles (C2, C3, C4, C6, C7, C8, C10, C11 e C13). Dentre os que fizeram essa opção estão os cursistas técnicos-administrativos, os docentes bacharéis e 3 docentes licenciados. Compreendemos que tal escolha por esses sujeitos deva-se ao fato de ter despertado nos mesmos o interesse, em geral, pelos marcos políticos e legais das áreas envolvidas no PROEJA, pelos processos de luta e conquista social e pelo marco da inclusão com referência para repensar as construções políticas e legais no PROEJA (BRASIL, 2006d).

Assim, na perspectiva de formação, relacionando teoria e prática, conforme defendem E1 e E3 em entrevista, propondo que um novo Curso de Especialização em PROEJA siga com essa perspectiva, encontramos essa relação de praticidade não só refletida na prática pedagógica, como também, no âmbito da cidadania, nas justificativas de escolhas da referida Disciplina/Eixo em C3 (2016) e C6 (2016), respectivamente

Estive à frente do Sindicato dos Servidores e sou professor de Economia do IFRN. Portanto, identifico-me bastante com as investigações sobre nossos problemas sociais e a inserção da educação em nossa sociedade. Dessa forma, as reflexões nas aulas do Curso melhoraram as minhas percepções e procedimentos em sala de aula.

O estudo dos conteúdos e as discussões na disciplina Políticas e Legislação Educacional proporcionou-me um maior entendimento junto às leis que regem o sistema público de ensino, conscientizando-me sobre as responsabilidades de um gestor e de todos os profissionais envolvidos no sistema educacional. Bem como de toda a sociedade em geral.

Temos dois docentes que vivenciam situações reais de experiências diferentes: um, bacharel e voltado para questões sindicais, com interesses por problemáticas sociais e educacionais; outra, licenciada, volta-se para o entendimento de como as leis são criadas e a importância de cada segmento do sistema educacional nesse processo. Assim, ambos, conseguem abstrair os conhecimentos compartilhados da disciplina e aplicá-los em sua prática, tornando-os mais significativos.

A Disciplina/Eixo Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos aparece como a segunda que mais contribuiu para a formação dos concludentes, com oito marcações entre os Concludentes (C4, C6, C7, C8, C9, C10, C11 e C12). Destacamos que a mesma não foi ofertada na Edição de 2006 e na edição de 2007 é ofertada pela primeira vez diante de uma necessidade, a partir de diálogos entre a gestão, professores e cursistas. E1, inclusive, em entrevista, propõe o aumento da carga-horária dessa Disciplina/Eixo, caso tenha um novo Curso de Especialização em PROEJA. C9 (2016) marcou só essa opção e justificou que a considerou especial, pois “compreender como se dá a aprendizagem sempre foi um tema muito instigante, independente da faixa etária ou modalidade educacional em que está inserido o sujeito”. Para a C4 (2016), “Esta disciplina fez com que eu refletisse mais sobre o planejamento de minhas atividades”. Percebemos que as cursistas pensaram mais sobre suas práticas e sobre os sujeitos envolvidos, percebendo os seus processos de aprendizagem, sobretudo quando se trata de jovens e adultos e suas particularidades educacionais.

A terceira Disciplina/Eixo que mais contribuiu na vida dos concludentes foi Concepções e Princípios da Educação Profissional, da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, sendo a opção de sete deles (C2, C3, C4, C5, C7, C8 e C10). Destacamos a justificativa dessa escolha por C5 (2016):

O fato de trabalhar com adolescentes privados de liberdade, carentes de políticas públicas e sem perspectivas de qualidade de vida, fez com que eu pensasse em elaborar um projeto para profissionalizar aqueles jovens. Era um contexto difícil porque tive que pensar em oficinas que contemplassem todos os níveis, já que muitos eram analfabetos e semianalfabetos, as leituras seriam um empecilho para o sucesso das oficinas. Esses adolescentes ociosos tinham que se ocuparem para quando saíssem de lá, tivessem uma

profissão. O difícil era encaixar cursos para aqueles níveis de conhecimento. A disciplina Concepções e Princípios da Educação Profissional, da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos despertou em mim várias reflexões sobre esse contexto e como, eu, educadora poderia levar àqueles jovens a pensarem em projetos para as suas vidas.

Percebemos nesse discurso mais uma relação do que está sendo estudado com reflexões e, posteriores mudanças de uma realidade, entendendo-se o cursista como o agente transformador. Refletimos ser essa, de fato, a função de uma formação, assim complementada por Paiva (2012, p.59):

[...] formação é ato político, ao mesmo tempo em que ato de conhecimento, porque não se satisfaz com o que apreende da realidade, mas cria, (re)cria, projeta-a historicamente como possibilidade, como realidade sonhada e possível; é, desse modo, ato criador, constituído da visão utópica que habita os sonhos e os desejos humanos.

Nesse sentido, a formação continuada de profissionais de educação deve ser pensada, prioritariamente, nessa perspectiva de mudança de uma realidade encontrada, sobretudo quando os alunos são da modalidade da EJA. Ao priorizarmos as competências, a pedagogia do capital e a Teoria do Capital Humano, estaremos contribuindo para os interesses imediatistas hegemônicos e para uma necessidade imediata.

O C8, que não havia ministrado aula anteriormente, antes de ser professor do CEFET-RN, optou pelas três Disciplinas/Eixos citadas e afirmou que elas foram fundamentais para a sua iniciação em sala de aula, pois “deram-me um bom conhecimento e direcionamento para o desenvolvimento do meu trabalho”.

As outras Disciplinas/Eixos também contribuíram na vida dos concludentes: Concepções Curriculares em Educação Profissional, em Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, marcada por seis (C1, C3, C4, C7, C10 e C13); Gestão Democrática (C1, C2, C3, C4 e C7) e Didática na Educação Profissional, na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, (C4, C7, C10, C11 e C12), por cinco ambas; e Teoria e Prática da Pesquisa na Educação Profissional, na Educação Básica e na modalidade EJA, por dois (C4 e C7).

O único gestor à época do Curso, C1(2016), assim justificou a sua escolha pelas duas Disciplinas/Eixos:

As disciplinas Concepções Curriculares em Educação Profissional, em Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos e Gestão Democrática me ajudaram na percepção do planejar e contribuir no processo de ensino-aprendizagem ao respeitar os diferentes aspectos para definição de objetivos, seleção, ordenamento e estruturação de conteúdos. Através dos

conhecimentos adquiridos pode possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à elevação da docência, sistematizar a pesquisa e a gestão de currículos nas áreas que englobam o PROEJA.

Entendemos que as escolhas das Disciplinas/Eixos pelos cursistas estão associadas à sua atividade profissional, e, pelo registro do mesmo, percebemos que as aprendizagens adquiridas foram colocadas em sua prática laboral descrita em diversas ações.

Salientamos que apesar de conter a opção de que nenhuma Disciplina/Eixo contribuiu para a formação, nenhum concludente a selecionou. No entanto, dois deles, C4 e C7, marcaram todas as opções. Este último, o C7 (2016), argumentou ter agido assim porque:

Todas as disciplinas foram importantes, tendo em vista que foram ministradas por professores com alto grau de conhecimento na área de Educação Profissional, principalmente, a Educação Profissional para Jovens e Adultos. Quanto à contribuição para a minha formação acadêmica e profissional, embora não tenha concluído o Curso, entendo que os conhecimentos adquiridos contribuíram e ainda contribuem para uma melhor compreensão do nosso fazer cotidiano em uma instituição de Educação Profissional como o IFRN.

Assim, diante das discussões apresentadas a respeito sobre as Disciplinas/Eixos, já é perceptível as relações do Curso na vida profissional desses concludentes, sobretudo, com as práticas pedagógicas da época desses cursistas, convergindo com o que está determinado no projeto pedagógico do Curso (CEFET, 2007a) e as falas das entrevistadas, de que as disciplinas versavam sobre o tripé a teoria, o diálogo e a prática do cursista.

Direcionamos, então, a análise para a relação do Curso na vida profissional e acadêmica desses cursistas, e pedimos, em seguida, para justificar, a fim de melhor entender esse processo.

Figura 16 - Quadro de relação do Curso de Especialização em PROEJA na vida profissional e acadêmica dos Concludentes

IDENTIFICAÇÃO	RELAÇÃO PROFISSIONAL	JUSTIFICATIVA	RELAÇÃO ACADÊMICA	JUSTIFICATIVA
C1	Em parte	“As discussões das disciplinas estavam diretamente relacionadas ao meu trabalho na SUEJA”.	Em parte	“Contribuiu no sentido de ampliar os meus conhecimentos, refletindo na vida profissional. Mas não fiz Curso de pós-graduação na área”.
C2	Sim	“O Curso trouxe uma aproximação com Políticas Sociais e sobre Direitos e também proporcionou uma troca de experiência com professores da rede municipal e estadual”.	Não	Não respondeu
C3	Sim	“Fez aumentar a minha responsabilidade com a sala de aula. Busquei novos conhecimentos”.	Sim	“A participação no Curso aprimorou algumas leituras, com o suporte de professores que já tinham o conhecimento mais sistematizado”.
C4	Sim	“O Curso me ajudou a refletir sobre as minhas práticas pedagógicas”.	Sim	“Busco mais conhecimentos para eu trabalhar na formação de outros profissionais. Os que adquiri no Curso foram fundamentais”.
C5	Sim	“Considero as experiências compartilhadas durante o Curso de muito aprendizado”.	Sim	“Faço um curso em outra área, mas sempre associo algum conteúdo às aprendizagens adquiridas na Especialização. Todo estudo é importante”.
C6	Em parte	“Fez-me ter uma nova postura frente à EJA, principalmente, o estudo mais detalhado sobre Legislação”.	Em parte	“Assumi novas posturas diante de Cursos e discussões sobre a EJA”.

Cont.

Cont.

IDENTIFICAÇÃO	RELAÇÃO PROFISSIONAL	JUSTIFICATIVA	RELAÇÃO ACADÊMICA	JUSTIFICATIVA
C7	Sim	“Melhor compreensão do meu fazer cotidiano”.	Em parte	“O Curso contribuiu para o aprimoramento dos meus conhecimentos em relação à Educação Profissional, sobretudo ao PROEJA, que pouco conhecia”.
C8	Sim	“Proporcionou-me conhecimento e direcionamento para o desenvolvimento do meu trabalho em sala de aula”.	Sim	“Os conhecimentos adquiridos utilizo para melhorar a minha prática relacionando-os com capacitações na minha área”.
C9	Em parte	“Ampliei os meus conhecimentos sobre a EJA, modalidade a qual trabalhava na época.”	Em parte	“A contribuição se deu com o conhecimento adquirido. Mas não segui estudos na área, devido ao meu afastamento com a modalidade.”
C10	Sim	“Os conhecimentos favoreceram a minha prática profissional”.	Em parte	“Participei de cursos de aperfeiçoamento na área da EJA, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Porém, não fiz mestrado nem doutorado, sobretudo com estudos na área”.
C11	Sim	“Leciono na Educação Profissional, muitas concepções aprendi durante o Curso”	Sim	“Estava cursando outra especialização na época, mas utilizo alguns conhecimentos adquiridos no Curso articulados com os da minha área”.
C12	Em parte	“Comecei a entender melhor as questões sobre a EJA”.	Não	“Despertou a vontade de prosseguir os estudos na área, mas não continuei”.
C13	Em parte	Não respondeu	Em parte	Não respondeu

Fonte: Elaborada pela autora (2016)⁷⁶.

⁷⁶ Elaborada a partir dos dados coletados pelos questionários em 2016.

Pelas respostas apresentadas, temos que oito concludentes (C2, C3, C4, C5, C7, C8, C10 e C11) afirmaram que o Curso teve relação com a vida profissional, destacando os conhecimentos adquiridos sejam nos conteúdos das disciplinas, nas discussões, nas habilidades com leituras e trocas de experiências, relacionando-os com sua prática. Cinco (C1, C6, C9, C12 e C13) disseram que houve uma relação parcial, mesmo afirmando haver ter adquirido uma nova postura frente à EJA, ampliado os conhecimentos nessa modalidade e as discussões estarem relacionadas diretamente ao seu trabalho. Não houve resposta negativa quando relacionado à vida profissional. A C13 não justificou a sua resposta.

Ao que se refere à relação do Curso com a vida acadêmica, temos que seis concludentes (C1, C6, C7, C9, C10 e C13) responderam haver uma relação parcial, afirmando que com os conhecimentos adquiridos no Curso procuram associá-los com outros estudos, apesar de ter despertado em alguns desses cursistas a vontade em seguir fazendo uma pós-graduação na área ou, em outros, por não mais atuarem na EJA, perderem o interesse em estudar essa modalidade. Cinco (C3, C4, C5, C8 e C11) deles disseram que o Curso teve relação na vida acadêmica porque procuram associar os conhecimentos adquiridos com outros cursos e torná-los aplicáveis na prática. Três desses cinco concludentes concluíram mestrado (dois, C8 e C11, após o Curso de Especialização em PROEJA e um, C3, antes; todos em suas áreas de formação inicial); o quarto, C5, está cursando uma nova graduação e o quinto, C4, está em constantes cursos de aperfeiçoamento porque trabalha com formação de professores.

Dois cursistas, C2 e C12, responderam de forma negativa a influência do Curso na vida acadêmica. Acreditamos que esse fato esteja associado a duas situações extremas: o primeiro já ter mestrado ao iniciar o Curso de Especialização em PROEJA e o segundo não ter tido mais oportunidade de ter cursado outra pós-graduação, depois de não ter concluído o Curso.

Com os dados da Figura 16, percebemos que a repercussão aconteceu mais na vida profissional, isso já era perceptível desde os relatos sobre as contribuições das Disciplinas/Eixos e a extensão é notória em práticas atuais, de acordo com os depoimentos. Refletimos que há um amadurecimento de saberes, e, que, mesmo alguns cursistas buscando outras áreas de formação, estes conseguem fazer o diálogo entre as ciências e aplicá-lo em sala de aula.

Assim, o que as entrevistadas (E1, E2, E3 e E4) não conseguiram confirmar com dados concretos, ao que se refere à relação do Curso de Especialização na vida profissional e acadêmica dos concludentes, trouxemos nessas discussões, através das análises dos questionários aplicados.

Na Tabela 5, a seguir, temos o percentual dos dados no que se refere à relação do Curso na vida profissional e acadêmica dos concludentes da Especialização em PROEJA CEFET-RN, edição 2007.

Tabela 5 – Percentual referente à relação do Curso de Especialização em PROEJA na vida profissional e acadêmica dos Concludentes

	Sim	Em parte	Não
Relação profissional	62%	38%	0%
Relação acadêmica	38%	46%	16%

Fonte: Elaborada pela autora (2016)⁷⁷.

A Tabela 5 ratifica que o impacto maior do Curso foi na vida profissional dos concludentes. Ao analisarmos os relatos, temos que, com a aprendizagem adquirida na Especialização, houve o favorecimento de mudanças de posturas frente aos sujeitos cursistas e reflexões sobre suas práticas pedagógicas. Sobre a implicação na vida acadêmica, apesar de ter ocorrido em menor proporção, a relação acontece mais na associação de saberes, de intertextualidade com outros textos e com outros conhecimentos.

Partimos, então, para a busca dos motivos que os fizeram cursar todas as disciplinas e os impediram que defendessem o TCC, conforme demonstra a Figura 17, a seguir. Alguns Concludentes aparecerão em mais de uma vez, devido às possibilidades de respostas apresentadas a essa questão.

Figura 17 – Quadro de motivos que fizeram os concludentes do Curso de Especialização em PROEJA não defenderem o TCC

CONCLUENTES	MOTIVOS
2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11 e 13	Problemas pessoais
1,5, 6 e 12	Dificuldade de organização do tempo
1 e 12	Dificuldade de produção individual do trabalho acadêmico

Fonte: Elaborada pela autora (2016)⁷⁸.

⁷⁷ Elaborada a partir dos dados coletados pelos questionários em 2016.

⁷⁸ Elaborada a partir dos dados coletados pelos questionários em 2016.

Diante da análise dos dados, percebemos que o principal motivo apontado pelos concludentes para a não defesa do TCC está relacionado aos problemas pessoais, assim elencados: tratamento de saúde de pessoa na família (C2), tratamento de saúde particular (C4, C6 e C10), separação conjugal conturbada (C5), gravidez de risco (C9), envolvimento em eleições escolares (C3, C7 e C13) e outros interesses acadêmicos (C8 e C11). Eis a justificativa do motivo de C6 (2016):

O Curso teve uma dinâmica muito exigente. Foi difícil cursar e trabalhar dois expedientes. Durante o Curso fiz muitos trabalhos em grupo. No final, para a produção do TCC, acabei ficando sozinha, mas estava tranquila, consegui iniciar a monografia, junto à professora orientadora. Porém, por motivo de saúde, acabei me afastando, não produzindo mais e perdi o prazo para a apresentação.

Nesse relato, podemos encontrar diversos obstáculos enfrentados por C6, desde o período das disciplinas, como o fato de trabalhar dois expedientes à época, bem como o fato de se ver produzindo só na reta final, entretanto a cursista apresenta o problema de saúde como o motivo de sua não defesa.

A C5 também apresentou como motivo a dificuldade de organização do tempo, alegando que, devido ao processo de separação, teve que se mudar de casa e modificar rotinas. Outros dois cursistas apontaram esse motivo também, o C1 e o C12. Acreditamos que isso tenha sido ocasionado em decorrência das atribuições do trabalho, visto que o primeiro era gestor na Subcoordenadoria da EJA (SUEJA) com grande demanda de visitas nas escolas e viagens para os interiores, segundo ele afirmou; e o segundo possuía dois vínculos de trabalho. Acrescido a isso, C1 e C12 resolveram produzir sozinhos, o que, para os mesmos, foi outro motivo de não terem conseguido defender o TCC.

Esses três motivos apresentados no Quadro 16 aparecem no Quadro 11, que são os apresentados pelas entrevistadas. Convergindo que os fatores associados aos problemas pessoais são as principais causas da não defesa do TCC pelos concludentes. A dificuldade de organização do tempo é citada só por E4, aqui é relatada por quatro cursista, ficando como o segundo motivo principal. Por fim, o outro motivo é a dificuldade de produção individual do trabalho acadêmico, presente em ambos os quadros. Porém, a dificuldade na sistematização de conhecimento, apresentada como motivo por E1 e E2, não aparece nos discursos dos cursistas.

Refletimos que essa deficiência de sistematização dos conteúdos tenha sido superada pelo seminário temático Leitura e Produção de Textos (3h/a) cujo objetivo era a produção de textos acadêmicos pelos cursistas.

Resolvemos ouvir os cursistas. Sete concludentes (C1, C3, C4, C5, C6, C8 e C10), ou seja, 54% dos que responderam ao questionário, disseram que houve contribuição desse Seminário Temático, com destaque para a justificativa de C4 “Pude colocar em prática as minhas orientações e discussões dentro do espaço de estudo”. Três, C9, C11 e C12, correspondente a 23%, afirmaram que em parte, pois, conforme C9 “Configurou-se como um momento singular de revisitar fontes e conceitos que, em alguma medida, já eram conhecidos”. A C13 (2016) foi a única, equivalendo-se a 8%, a afirmar que não houve contribuição: “Faltou mais atividade prática. Era muito conteúdo para pouco tempo. Acabou sendo mais de conhecimento do que compreensão e aplicação”. Dois, C2 e C7, ou seja, 15% dos entrevistados, responderam que não lembravam.

Diante das análises dos dados dos questionários, percebemos que há uma divergência do que apontou E1 e E2 com a maioria desses cursistas, porque um pouco mais da metade considerou relevante a existência desse seminário. Com isso, entendemos como positiva a prática desse seminário temático.

Reconhecidos os motivos da não defesa do TCC, destacamos que as produções dos TCC da maioria dos Concludentes já haviam se iniciado. Assim, interessou-nos saber a temática e percebemos que mais uma vez a relação dialógica entre teoria e prática se estabelecia ao compararmos com a atuação profissional à época (Figura 15). Eis as respostas: ao EJA (C1, C6, C10, C11 e C12), ao PROEJA (C2), à políticas de formação de profissionais para o PROEJA (C3), à Educação Profissional e Tecnológica para Alunos com necessidades Especiais (C4), às práticas profissionais para a EJA (C5), à Educação Profissional (C7), ao Currículo (C9) e aos Processos de Aprendizagem do Adulto (C13). O C8 foi o único que não havia pensado na temática.

Os Concludentes fizeram apontamentos sobre o Curso de Especialização em PROEJA que julgaram pertinentes. Dentre eles, destacamos o elogio dado ao alto nível dos professores e as discussões ocorridas nas disciplinas (C3), bem como a necessidade de haver uma melhor cooperação entre o Estado e o Município para terem mais tempo para estudar (C6). A C13 (2016), em seu comentário, argumenta

que o Curso deveria ter sido mais voltado para a realidade dos profissionais que o faziam e crítica:

A Didática na Educação de Jovens e Adultos, oriundos de um processo não regular de ensino requer metodologias apropriadas a esse público. A meu ver o Curso oferece uma dimensão muito teórica, deixando a desejar em termos de melhor capacitar o professor quanto as reais necessidades educacionais destes alunos, dificuldades enfrentadas, motivação, expectativas e conteúdos contextualizados. Falta o chão de fábrica!.

Percebemos nessa citação a mesma necessidade que foi mencionada na entrevista por E1 e E3 ao sugerir uma aproximação maior dos professores com a realidade dos cursistas, em conhecer suas vivências e valorizar suas experiências. Vimos que as disciplinas que mais contribuíram com a formação profissional e acadêmica desses cursistas foram as que mais se aproximaram desse contexto real, fazendo-os refletir sobre suas ações pedagógicas.

Em outra direção, no sentido das contribuições do Curso em acreditar em uma educação melhor, e em apresentar esses conhecimentos em suas práticas atuais, temos C9 (2016):

Apesar dos problemas pessoais que me impediram de concluir o curso, posso afirmar com absoluta convicção que dele retirei o maior dos ensinamentos, que ajudou a definir a professora que sou hoje e a cimentar a crença na escola que almejo e luto cotidianamente para construir. Cada discussão, cada texto, a contribuição de cada professor – tudo isso foi válido.

Para essa concludente, a aprendizagem adquirida no Curso foi a maior recompensa, pois a tornou a professora que é, que acredita, mesmo na perspectiva da utopia de uma educação melhor e ela se ver como agente responsável pela mudança social.

Assim, diante desse relato e do que expusemos e analisamos, percebemos que, mesmo não cumprindo a última etapa para concretização da Especialização em PROEJA, compreendemos que há relação do Curso na vida profissional e acadêmica dos Concludentes (mais naquela do que nesta), e que os motivos relacionados aos problemas pessoais aparecem como os principais para a não defesa do TCC pelos mesmos.

Por isso, não podemos afirmar que a formação do Curso para aqueles que cumpriram todas as exigências com as disciplinas foi tempo perdido e que não lhes serviram para aplicação em sua prática profissional ou atividades acadêmicas, ao

contrário, pelo que refletimos, nos registros dos questionários, as aprendizagens e reflexões dos conteúdos abordados foram repensados em novas práticas pedagógicas e em novos saberes, despertando uma nova postura profissional nos sujeitos concludentes.

Diante disso, ratificamos a função do educador como sujeito de sua formação e de sua prática, diante de um Estado formulador de dispositivos legais ao aderir a um projeto capitalista. Compreendemos que o conhecimento adquirido seja refletido e adaptado a sua realidade, em uma inserção social histórica e dialética, na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Além dessas considerações, ao direcionarmos as reflexões para os cursos de formação para educadores do PROEJA, temos também a inclusão de especificidades de exigências formativas próprias, visto que o Programa é destinado a um público com especificidades e a integração entre EB, EP e EJA, contemplando propostas humanizadoras, articuladas a conhecimentos científicos e tecnológicos, no diálogo entre a compreensão do ser e do ser trabalhador que ele irá formar; a formação do jovem e do adulto trabalhador não apenas para o trabalho funcional à produtividade para o mercado, mas para uma leitura científica e política do mundo em que vive.

Vimos que o Curso de formação de Especialização em PROEJA CEFET-RN, edição 2007, tinha essa proposta em sua estrutura curricular. Muitas discussões ocorriam nas disciplinas sobre as vivências das práticas dos cursistas. Porém, refletimos pelos apontamentos apresentados que os professores formadores deveriam conhecer mais essas realidades porque eles também estavam em formação, afinal como afirma Paulo Freire (1996, p.25) “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Percebemos que a formação do Curso de Especialização em PROEJA ocorreu de forma positiva, pois os concludentes mesmo não defendendo o TCC possibilitaram uma dialogicidade com outros campos de conhecimentos e práticas profissionais após quase dez anos do início do mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a formação de profissionais da educação em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tal, buscamos analisar as relações do Curso na vida profissional e acadêmica dos concludentes do CEFET-RN, das Unidades CNAT, MO e CN, da edição 2007, no contexto das políticas públicas de formação de professores para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Em decorrência desse objetivo central, dividimos as discussões em três partes: a primeira, tratamos do retrospecto histórico das políticas públicas de formação de professores no Brasil; a segunda, discutimos o Curso de Especialização em PROEJA, contextualizando as especificidades das edições ofertadas pelo CEFET-RN, especificamente, a de 2007; e, a terceira, analisamos os dados coletados, a fim de encontrarmos as respostas do objetivo geral do objetivo da pesquisa, bem como, identificar os motivos da não defesa do TCC pelos sujeitos cursistas. Assim, utilizamos de análise bibliográfica, análise documental e análise de entrevistas (com as coordenadoras e com a secretária) e de questionários (com os concludentes).

Discutimos nesta dissertação, inicialmente, a ausência de regulamentações específicas e concretas, em detrimento a existências de programas de natureza emergenciais, fragmentários e precários. Vimos que a problemática se torna mais complexa quando se refere à formação para o PROEJA, pois a proposta de formação de profissionais para o Programa desafia a formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos como pesquisador.

Nessa perspectiva, as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, algumas em parcerias com as Universidades Federais, atenderam ao desafio da SETEC/MEC e passaram a ofertar, a partir de 2006, cursos de especialização como uma das ações de formação aos profissionais que trabalhavam com o público deste novo Programa.

Direcionamos o nosso olhar para a Unidade-Polo do CEFET/IFRN, que ofertou turmas nos anos de 2006 a 2009. No entanto, focamos, o nosso olhar, na edição de 2007, por apresentar um número considerável de concludentes (vinte e cinco dos

noventa e nove matriculado), nas Unidades de Natal Central, Mossoró e Currais Novos.

Através das análises dos dados, constatamos que, de fato, o Curso proporcionou relações na vida profissional e acadêmica dos concludentes que responderam ao questionário, sendo mais perceptível a implicação naquela do que nesta. Isso foi, detectado, inicialmente, ao analisarmos as justificativas pelas escolhas das Disciplinas/Eixos que mais contribuiu na formação desses sujeitos e, no segundo momento, confirmado, no questionário aplicado. Assim, questionamo-nos se a não defesa do TCC, implica em uma não conclusão do Curso, visto que houve relações, a partir das aprendizagens adquiridas na vida dos concludentes; bem como pensamos que o Curso poderia ter proporcionado outras formas de escrita durante a sua realização e, não centralizar a sua concretização na realização de um trabalho final, após a conclusão das disciplinas. A escrita poderia iniciar no início do Curso com orientação de um grupo de orientadores.

Destacamos que a evidência da relação do Curso na vida dos concludentes não foi confirmado pelas entrevistadas; estas afirmaram não possuir dados concretos de pesquisas. Porém, ao que se refere aos motivos da não defesa, elas foram categóricas em suas respostas, convergindo com as apresentadas pelos concludentes ao afirmarem que os motivos de maior relevância estavam relacionados aos de problemas pessoais e, em seguida, a dificuldade de produção individual do trabalho acadêmico. A coincidência ocorre com a aparição do motivo da dificuldade de organização do tempo também.

Refletimos, diante dos motivos expostos, se a gestão do Curso e os docentes conheciam sobre esses dados e o que fizeram ou poderiam ter feito para amenizar o quantitativo de alunos que não defenderam o TCC.

A dificuldade na sistematização de conhecimento foi um motivo citado por duas entrevistadas, mas não apareceu na lista dos concludentes. Refletimos que esta deficiência possa ter sido superada pelo Seminário Temático Leitura e Produção de Textos, visto que foi ofertado com objetivo de fazer com que os cursistas produzissem textos acadêmicos a partir de leituras realizadas nas disciplinas. Tal Seminário obteve aprovação de mais da metade dos entrevistados.

As discussões apresentadas nesta dissertação apontam que a formação de profissionais para o PROEJA deve estar em consonância com a realidade profissional desses, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e adaptá-la a uma mudança

de postura de aceitação hegemônica, sobretudo quando se trata de alunos jovens e adultos. E foi nesse diálogo entre teoria e prática que se estabeleceu relação do Curso na vida desses concludentes.

Outros apontamentos são tomados neste estudo em relação à Especialização em PROEJA para discussões posteriores: era necessário acompanhamento da SETEC/MEC em sua implantação e desenvolvimento, a fim de evitar que fragilidades fossem constatadas no interior dos projetos pedagógicos dos polos, em geral, alguns eram muito extensos.

Ao trazermos para a realidade do CEFET-RN, refletimos que o Curso deveria ter sido ofertado um semestre antes da oferta do PROEJA ou ter ocorrido uma organização de uma jornada com docentes e demais servidores interessados sobre o Curso, assim, a adesão dos servidores seria maior e quem sabe mais *Campi* estariam ofertando este Programa, visto que acreditamos que esta formação não se restringe a atuarem na EJA, pois um docente que já atue no EM integrado e/ou na EP, a partir de uma formação adequada possa também trabalhar nessa modalidade.

Outras sugestões foram apontadas pelas Coordenadoras na dissertação, caso ocorra um novo Curso com essa perspectiva de formação.

O PROEJA é um desafio para todos que atuam e desejam uma transformação na educação brasileira, numa perspectiva de inclusão ou reinserção da população de jovens e adultos para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais. E para que se constitua de fato em uma política pública consistente é preciso firmar a concepção de que educação é um direito de todos e ela pode contribuir para a integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade. Isso implica não se limitar ao mínimo definido pela legislação e trabalhar na construção de um projeto pedagógico realmente significativo para a classe trabalhadora. Porém, é preocupante a persistência de fragilidades nas condições estruturais para a implementação do PROEJA, bem como de lacunas na formação dos professores para trabalhar com o ensino médio integrado à educação profissional, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, professores, estes, carentes de condições de trabalhos e de processos de formação inicial e continuada que lhes proporcionem condições para o efetivo exercício de suas atividades docentes de forma qualificada.

Vemos que o PROEJA pôs uma tarefa: inaugurar/iniciar uma concepção política formativa diferenciada. Compreendemos que tal Programa não são três campos (EB, EP e EJA) isolados, mas interpenetrados fazendo surgir um novo campo.

Esperamos que as discussões apresentadas nesta dissertação e os seus resultados possam contribuir com produções de conhecimentos relativas às políticas públicas de formação de professores e dos demais profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Formação inicial. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supracional. São Paulo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n.75, p.15-32, 2001.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.

ARANHA, A. V. S. Formação docente para a educação profissional: especificidades da área de saúde. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.17, n.3, p.131-148, 2008.

ARENHALDT, R.; FRANZOI, N.; SANTOS, S.V. dos. Acontecendo o currículo da especialização/PROEJA – RS: Diálogos de formação de nós para nós mesmos. In: FRANZOI, N. *et al.* (Org.). **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA**: produções da especialização PROEJA/RS. Porto Alegre, 2007.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUSA, J.V.A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Imagens quebradas**: trajetória e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

AUXILIADORA, M.; OLIVEIRA, M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: São Paulo, 2003.

BOMFIM, M. **A América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimento de ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942a.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942b.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 1961.

_____. **Portaria nº 432/71**. Institui duas formas emergenciais para a formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau". Rio de Janeiro, 1971a.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1971b.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997a.

_____. MEC / SESU. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1997b.

_____. **Decreto nº 3.276/99**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 01/2005. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000a.

_____. **Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 2000b.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, 2001.

_____. **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEEJA**. Brasília: INEP, 2002.

_____. **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. Brasília, 2004a.

_____. **Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 2004b.

_____. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos

cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Brasília, 2005a.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais da educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. Brasília, 2005b.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006a.

_____. **Decreto nº 5.840, de 23 julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. Brasília, 2006b.

_____. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ensino Médio. **Documento Base.** Brasília: MEC/SETEC 2006c.

_____. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA. Propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Mimeo, 2006d.

_____. **Edital PROEJA – CAPES/SETEC nº 03/2006.** Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2006e.

_____. PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional Técnica de nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base.** Brasília: MEC/SETEC, 2007a.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007b.

_____. **Decreto n.6.095/2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007c.

_____. **Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007.** Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Brasília, 2007d.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 2008a.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008b.

_____. **Decreto presidencial n. 6.755/2009.** Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior- CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, 2009a.

_____. **Lei n.12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009b.

_____. **Decreto nº7.415, de 30 de dezembro de 2010.** Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. **Portaria Interministerial n.149, de 10 de junho de 2011.** Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014a.

_____. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** Histórico da Educação Profissional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 10 de junho de 2015a.

_____. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015.** Brasília, 2015b.

_____. **Decreto nº 8.752, de maio de 2016.** Dispõe a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2016.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p.167-194.

BURNIER, S.; CUNHA, F.M. Estrutura curricular por eixos e conteúdos e atividades. **Revista de Ensino de Engenharia**, v.24, n.2, p.35-42, 2005.

BURNIER, S. *et.al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.35, p.343-358, ago.2007.

CASTRO, M. D. R; MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O Proeja como desafio na política de educação voltada a jovens e adultos trabalhadores. In. **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (org). São Paulo: Xamã, 2010.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: CEFET, 2006.

_____. **Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: CEFET, 2007a.

_____. **Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: CEFET, 2008.

_____. **Relatório do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: CEFET, 2007b.

CIAVATTA, M. A formação Integrada: a Escola e o Trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CLARKE, S. Crise do Fordismo ou Crise da Social-Democracia? São Paulo: **Revista Lua Nova**. n. 24, set.1991.

COELHO, M. I. de M. Identidades e Formação nos Percursos de Vida de Jovens e Adultos Trabalhadores: desafios ao Proeja. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC/SETEC, 2008.

COUTO, M. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CREMONESE, B. C. **Análise Política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2012.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DOMINGUES FILHO, J. B. **Planejamento Governamental e Democracia no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

_____. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.1, n.1,p.87-108, 2010.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUSA, J.V.A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3 ed. São Paulo. Cortez. 1989.

_____. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Cortez. 4.ed. 1993. p.35-68.

_____. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. *et al* (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.75-100.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 2.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. São Paulo, **Educação & Sociedade**. v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Brasília [s.n], 2005.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo- Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p.7-22, jan./abr.2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 12/06/2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13,n.37,p.57-70,2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília. Ed. UNESCO, 2009.

GENTILI, P. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? neoliberalismo, trabalho e educação. In: _____. **A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) Pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileiro, 1978.

GUNTER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01).

HADDAD, S. A Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2001.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **O Enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOTZ, K. G. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008-2009)**. Cascavel, 2010. 263 p. (Dissertação de mestrado)

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [Tradução Silvana Cobucci Leite]. 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.14)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIOGRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**. Natal: IFRN, 2009a.

_____. **Relatório do curso de pós-graduação lato sensu em Educação profissional integrada à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos - resolução nº 10 de 25 de maio de 2007**. Natal: IFRN, 2009b.

_____. **Relatório do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Chamada Pública Nº1/2008**. Natal: IFRN, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília, DF: INEP, 2015.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves, Alderico Toríbio. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **O ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 20, N.68, P. 163-183, Dez. 1999.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70. Campinas: CEDES,2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.C.(Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Atores Associados, 2005. P.75-96.

_____. Formação de professores para a Educação profissional e tecnológica. *In*: _____. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino, v.3. Textos selecionados do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n.116, set. 2011.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza**. São Paulo: USP, 1998. (tese de doutorado).

LELIS, I. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. v.20,n.68, p.1-39, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L.A.; RIBEIRO, M.F.; SOUZA, W.P de. Educação de Jovens e Adultos: uma configuração histórica. *In*: SOUZA, A.S.; CAVALCANTI, E.A.G.; MACIEL,N.M. (Org.). **Cadernos de Formação Docente III**. João Pessoa: Ideia,2012.

LIMA FILHO, D.L. et al. **Projeto de pesquisa: demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná; relatório anual – período março 2008/ março 2009. Projeto Pesquisa n.9. Edital PROEJA- CAPES/SETEC n.03/2006**. Curitiba: UTFPR/UFPR/Unioeste, jul.2009.

LIMA FILHO, D. L.; PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35,n.1 p.109-127, jan./abr..2010.

LIMA FILHO, D. L.; SHIROMA, E. O. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.725-743, jul.-set. 2011.

LIMA FILHO, D. L.; MARON, N. M. W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. *In*: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da (Org). **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. 1. ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MACHADO, L. R. S. Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: MACHADO, L. R. S., FIDALGO, F.S. (Org.). **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v.1, n.1, p.8-22, 2008.

_____. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. São Paulo, **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

_____. Formação de professores para a Educação Profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. MOURA, D. H. (Org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, M. M. A perspectiva como foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In: MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Tópicos de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. – 8. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINS, L. A. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. Campinas, SP, 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.118, p.171-183, abr.2002.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed.Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: Contexto de observação interação e descoberta. GOMES, R.; DESLANDES, F.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

MOLL, J. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: impasses, tendências e perspectivas. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.

_____. O PROEJA e a necessidade de formação de professores. In: PROEJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Programa Salto para o Futuro. **Boletim 16**. set. 2006a.

_____. O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. MEC, Programa Salto para o futuro. **Boletim 16**, set. 2006b, p. 61-75.

_____. Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007. **Anais...**Maceió: EDUFAL, 2007a.

_____. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC/ SETEC, V.1, n.1, jun. 2008.

MOURA, D. H.; SILVA, M. dos S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Holos* (Online), v.3, p.26-42, 2007b.

MOURA, D. H.; BARACHO, M. das G. (Org.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no Ensino Médio Técnico Integrado de Jovens e Adultos. MOURA, D. H.; BARACHO, M. das G. (Org.). **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Holos** (Natal.Online), v.2, ano 28, p.114-129, 2012.

MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013a.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S.; BARACHO, M. das G. (Org.) **Teoria e Prática no PROEJA: vozes que se completam**. Natal: IFRN Editora, 2013b.

MOURA, D. H.. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. SILVA, Mônica Ribeiro da.(Org.).**Ensino Médio Integrado Travessias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013c. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

- OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R. A. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008.
- OLIVEIRA, E. C. de; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. de R. (Orgs.). **Eja e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1972.
- PAIVA, J. Histórico da EJA no Brasil. Descontinuidades e políticas públicas insuficientes. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. In: EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Programa Salto para o Futuro. **Boletim 16**. set. 2006, p. 22-35.
- PAIVA, J. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. OLIVEIRA, E. C. de; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. de R. (Orgs.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- PALMA FILHO, J. C. **As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.
- PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- RIBEIRO, F. D.; PRYJMA, M. F.; BASCHTA JÚNIOR, R. (Org.). **Docência, currículo, políticas e trabalho na Educação Profissional: experiências e reflexões do PROEJA na UTFPR**. Tubarão: Ed. Copiart, 2012.
- RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações

sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, S. V. dos. Da Educação Profissional para o emprego, no PIPMO, para a Educação Profissional para a empregabilidade, no PLANFOR. In: VI Congresso Brasileiro Luso-Brasileiro de Educação – COLUBHE: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. **Anais**. Minas Gerais: UFU, 2006.

SANTOS, B. de S. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1981, n.9, p. 9-86. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Estado_Direito_e_a_Questao_Urbana_RCCS9.PDF>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14 n.40. jan./abr.2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. C. R. ; BARACHO, M. das G. (Org). **Formação de educadores para o Proeja**: intervir para integrar. Natal: Ed.CEFET-RN, 2007. 165p.

SILVA, M. R. da (Org.). **Ensino Médio integrado**: travessias. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SINGER, P. **A crise do Milagre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, A. L. L. de. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para emancipação. In: **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. MOURA, D. H. (Org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.61-88, maio-ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes: formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

VENTURA, J. P., **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. PPGE/UFF, RJ, 2006. Disponível em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>. Acesso em 22 nov. 2015.

_____. As Relações entre Trabalho e a Educação de Jovens e Adultos: elementos para a reflexão sobre a perspectiva conformadora e o potencial emancipador. **Anais, CD CATEDRA de EJA da UNESCO**, Paraíba, 2010. Disponível em http://www.catedra-eja.org/artigo.php?id_artigo=20100807151153. Acesso em 22 nov. 2015.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acordado no início da entrevista sobre a Especialização em PROEJA com a Coordenadora Geral, as Coordenadoras de Curso e a Secretária



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO
NORTE
CAMPUS NATAL - CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
PROGRAMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa trata das mudanças profissionais e da trajetória acadêmica dos concludentes da Especialização PROEJA CEFET/RN (Edição 2007) e está sendo desenvolvida pel(o)a alun(o)a Mylenna Vieira Cacho, sob a orientação do(a) Prof. Dr. Dante Henrique Moura e coorientação do Prof. Dr. José Mateus do Nascimento, docentes do Mestrado em Educação Profissional do IFRN.

Os objetivos do estudo são:

Objetivo Geral:

Analisar se o Curso de Especialização em Educação para o PROEJA contribuiu com implicações na vida profissional e acadêmica dos concludentes (discentes que concluíram as disciplinas, mas não defenderam o Trabalho de Conclusão de Curso) da edição de 2007, ofertado pelo CEFET/RN nas unidades de Natal Central (CNAT), Mossoró (MO) e Currais Novos (CN).

Objetivos Específicos:

- Compreender o Estado como formulador de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores para atuarem na Educação Básica, situando-as em um contexto histórico brasileiro e enfatizando a formação para a Educação Profissional integrada com a Educação de Jovens e Adultos;

- Analisar a gênese dos Cursos de formação *lato sensu* para a formação continuada de professores para atuarem no Proeja, sobretudo, os oferecidos pelo CEFET/RN em 2007 nas unidades de Natal Central (CNAT), Mossoró (MO) e Currais Novos (CN);

- Perceber os motivos que fizeram com que os sujeitos desta pesquisa não entregaram o TCC;

- Investigar, através de entrevistas com as coordenadoras e a secretária do Curso e aplicação de questionário com os sujeitos da pesquisa, se houve e, se for o caso, quais foram

as relações do Curso na vida profissional e acadêmica dos sujeitos alunos desta pesquisa, após a participação no Curso de Especialização.

A finalidade deste trabalho é a elaboração do Trabalho de Dissertação por título: Curso de Especialização em PROEJA-CEFET/RN (2007): implicações na vida profissional e acadêmica dos concludentes.

Solicitamos autorização para realizar a observação participante ou entrevistas ou aplicação de questionários, como também registro iconográfico (fotos e filmagens) e apresentar os resultados deste estudo em trabalho de final de curso, eventos científicos e/ou publicar em revistas científicas seus resultados analisados pelos responsáveis pela pesquisa.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome não será mantido em sigilo, só se (o)a entrevistado(a) não se sentir à vontade. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, reputação e/ou problemas profissionais.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa, registro iconográfico (fotos e filmagens) e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, por favor entre em contato com a pesquisadora pelo contato: E-mail: mylennacacho@gmail.com

Natal, _____ de _____ de 2015.

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a Coordenadora Geral, as Coordenadoras de Curso e a Secretária



Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - PPGEP

Mestranda: Mylenna Vieira Cacho **Orientador:** Dante Henrique Moura

Linha de Pesquisa: Políticas e práxis em Educação Profissional

Título provisório: Curso de Especialização em PROEJA-CEFET/RN (2007): implicações na vida profissional e acadêmica dos concludentes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

OBJETIVO: Compreender as características e especificidades do Curso de Especialização PROEJA CEFET/RN nas edições de 2006 a 2008, analisando as implicações profissionais dos concludentes das turmas de 2007 sob o olhar da Coordenadora Geral/ Coordenadora de Curso/ Secretária .

I – IDENTIFICAÇÃO

1 Nome:

2 Idade:

3 Local de residência (cidade e bairro):

4 Instituição de Trabalho:

5 Função:

6 Graduação:

7 Última Titulação:

8 Modalidade/nível de ensino em que atua/atuou?

- [] Educação Infantil
- [] Ensino Fundamental
- [] Ensino Médio
- [] Ensino Superior
- [] Educação Profissional
- [] EJA
- [] EaD
- [] Educação Especial
- [] Educação Indígena
- [] Educação do Campo

[] Outros Qual(is)?

II – ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA NO CEFET/RN

9 Como surgiu a proposta do Curso de Especialização em PROEJA?

10 Qual o objetivo central do Curso?

11 Como foi pensado o currículo do curso? Que objetivos trazia?

12 Como a senhora tornou-se Coordenadora/Secretária do Curso da Especialização PROEJA?

() Foi convidada. Por quem?

() Foi eleita. Por quem?

() Disponibilizou-se por livre vontade.

() Outro

13 Encontrou dificuldade(s) como Coordenadora/Secretária do Curso? Em caso afirmativo, qual (is)?

14 O que significou atuar como Coordenadora/Secretária no curso Especialização PROEJA?

15 Na época em que estava na coordenação/ secretaria, que concepção tinha acerca da(o):

EJA

Educação Profissional

PROEJA

Currículo Integrado

Trabalho como princípio educativo

16 A senhora ministrou disciplina(s) no curso de especialização PROEJA? Em caso afirmativo, qual(is)? E em que edição (ções)? E em quais disciplinas?

17 Para a senhora, o curso de Especialização PROEJA trata de uma formação inicial ou continuada? Justifique.

18 Fale do perfil das turmas em que atuou como Coordenadora/ Secretária.

19 O Documento Base do Proeja foi trabalhado no curso?

20 O projeto do curso foi entregue aos alunos das edições em que estava na coordenação da Especialização?

21 Como eram as orientações dos TCC?

III – ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA CEFET/RN EDIÇÃO 2007

22 Quais especificidades as turmas da edição de 2007 tiveram em relação as turmas de 2006 e 2008, ano em que esteve à frente da coordenação/secretaria da Especialização?

23 Na sua opinião, o que levou alguns discentes a desistirem do curso na edição de 2007?

() Falta de tempo para estudar

() Falta de incentivo dos professores

() Não se identificaram com as disciplinas

- () Já tinham um grau de formação igual ou superior ao que era oferecido
- () Não tinham interesse em trabalhar com a EJA e/ou Educação Profissional
- () Outro(s) motivo(s). Qual (is)? _____

24 Na sua opinião, que motivo(s) fez/fizeram alguns discentes das turmas de 2007 a concluírem as disciplinas e não entregarem o Trabalho de Conclusão de Curso/TCC:

- () Falta de interesse
- () Falta de incentivo
- () Falta de tempo
- () Falta de orientação do docente responsável pela orientação
- () Não concordar com a metodologia usada para elaboração e apresentação do TCC
- () Outro(s) motivo(s). Qual (is)? _____

25 A senhora acredita que mesmo esses discentes não apresentando o TCC, como critério para a certificação de especialista, houve alguma relação do Curso na vida profissional desses concludentes? Justifique.

26 A senhora acredita que mesmo esses discentes não apresentando o TCC, como critério para a certificação de especialista, houve alguma relação do Curso na vida acadêmica desses concludentes? Justifique.

27 Como pensa que deveria ser a proposta do Curso se o mesmo fosse ofertado novamente?

IV- OUTROS APONTAMENTOS

Obrigada por responder as questões da entrevista e cooperar com a pesquisa!

APÊNDICE C – Questionário aplicado com os concludentes das turmas do Curso de Especialização em PROEJA CEFET/RN (2007)

QUESTIONÁRIO PARA OS CONCLUDENTES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROEJA CEFET/RN (2007)

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional - PPGEP

Mestranda: Mylenna Vieira Cacho **Linha de Pesquisa:** Políticas e práxis em Educação Profissional

Título da dissertação provisório: Curso de Especialização em PROEJA - CEFET/RN (2007): implicações na vida profissional e acadêmica dos concludentes

Caro ex-aluno(a) :

Temos a honra de lhe convidar a participar desta pesquisa, que tem como objetivo geral analisar as implicações na atuação profissional e na trajetória acadêmica dos concludentes (concluíram as disciplinas, mas não defenderam o Trabalho de Conclusão de Curso) do Curso de Especialização em PROEJA-CEFET/RN (2007), observando os motivos que os fizeram a não concluir esta última etapa do Curso.

Pedimos, por gentileza, que leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir e, caso concorde com o seu teor, responda ao questionário.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Participantes da pesquisa: os sujeitos desta pesquisa são os concludentes, alunos que concluíram as disciplinas e não entregaram o TCC, das turmas de Natal Central, Mossoró e Currais Novos do CEFET/RN da edição de 2007.

2. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, você fornecerá informações, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas neste questionário. Sempre que, achar necessário, poderá pedir informações necessárias nos emails mylennacacho@gmail.com / mylenna.vieira@ifrn.edu.br ou pelo telefone (84) 98878-1619.

3. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em

Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O questionário é anônimo, de forma que você não deve se identificar. Caso os pesquisadores, decidam utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma fala direta de qualquer entrevistado, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Antecipadamente, agradecemos a sua participação e a sua colaboração nesta pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO

1 - FAIXA ETÁRIA ATUAL:

- () de 25 a 32 anos
- () de 33 a 40 anos
- () de 41 a 50 anos
- () Mais de 50 anos

2- CIDADE ONDE RESIDE:

3 – INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE TRABALHA:

4- QUAL A SUA GRADUAÇÃO? PODE ASSINALAR MAIS DE UM TIPO.

- () Bacharel
- () Licenciado
- () Tecnólogo
- () Outro: _____

5- ATUALMENTE, TRABALHA COMO: (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- () Docente
- () Coordenador
- () Supervisor
- () Gestor
- () Técnico administrativo (Especificar o cargo: _____)

() Outro:

6- SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL É NA/NO: (Você pode marcar mais de uma alternativa)

6.1 () Educação Infantil (EI): () Creche

() Pré-escola

6.2 () Ensino Fundamental (EF): () Anos Iniciais - 1º ao 5º ano

() Anos Finais – 6º ao 9º ano

6.3 () Ensino Médio (EM): () Regular

() Normal Magistério

() Integrado à Educação Profissional

6.4 () Educação Profissional (EP): () Concomitante com o Ensino Médio

() Subsequente ao Ensino Médio

6.5 () Educação Especial (EE): () Classes especiais

() Classes comuns

6.6 () Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental (EJA – EF):

() Presencial

() Semi-presencial

() Integrado à Educação Profissional - Presencial

() Integrado à Educação Profissional – Semi-Presencial

6.7 () Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio (EJA – EM):

() Presencial

() Semi-presencial

() Integrado à Educação Profissional - Presencial

() Integrado à Educação Profissional – Semi-Presencial

6.8 () Educação Superior (ES): () Graduação Presencial

() Graduação à distância

() Cursos sequenciais presenciais

() Cursos sequenciais à distância

6.9 () Outro: _____

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

7 - POLO NO QUAL CURSOU A ESPECIALIZAÇÃO:

- Currais Novos
- Mossoró
- Natal

8 - POR QUE, NA ÉPOCA, DECIDIU FAZER O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROEJA? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- Necessidade de titulação para progressão funcional
- Necessidade de adquirir conhecimentos sobre a área
- Outro: _____

9 - À ÉPOCA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA, EM 2007, VOCÊ ATUAVA PROFISSIONALMENTE NA/NO: (Pode marcar mais de uma alternativa)

- 9.1 Educação Infantil (EI): Creche
 Pré-escola
- 9.2 Ensino Fundamental (EF): Anos Iniciais - 1º ao 5º ano
 Anos Finais – 6º ao 9º ano
- 9.3 Ensino Médio (EM): Regular
 Normal Magistério
 Integrado à Educação Profissional
- 9.4 Educação Profissional (EP): Concomitante com o Ensino Médio
 Subsequente ao Ensino Médio
- 9.5 Educação Especial (EE): Classes especiais
 Classes comuns
- 9.6 Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental (EJA – EF):
 Presencial
 Semi-presencial
 Integrado à Educação Profissional - Presencial
 Integrado à Educação Profissional – Semi-Presencial
- 9.7 Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio (EJA – EM):

- Presencial
- Semi-presencial
- Integrado à Educação Profissional - Presencial
- Integrado à Educação Profissional – Semi-Presencial

- 9.8 Educação Superior (ES): Graduação Presencial
- Graduação à distância
 - Cursos sequenciais presenciais
 - Cursos sequenciais à distância

9.9 Outro: _____

10 - DURANTE O CURSO, QUAL EIXO/DISCIPLINA CONTRIBUIU MAIS PARA A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- Concepções e Princípios da Educação Profissional, da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos
- Gestão Democrática
- Políticas e Legislação Educacional
- Concepções Curriculares em Educação Profissional, em Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos
- Didática na Educação Profissional, na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos
- Teoria e Prática da Pesquisa na Educação Profissional, na Educação Básica e na modalidade EJA
- Processos Cognitivos e Culturais da Aprendizagem dos Jovens e Adultos
- Nenhuma contribuiu

Justifique a sua resposta. Esta resposta é muito importante para a pesquisa.

11 - O SEMINÁRIO TEMÁTICO *LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS* CONTRIBUIU NA FORMAÇÃO PROPORCIONADA PELO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA?

- Sim
- Não
- Em parte

Justifique a sua resposta. Esta resposta é muito importante para a pesquisa.

12 – HOUVE ALGUMA RELAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA EM SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL? *

- () Sim
- () Em parte
- () Não

Em caso afirmativo, ou parcialmente positivo, qual(is) fator(es) do curso foi(ram) mais determinantes para que ocorresse(m) essa contribuição em sua trajetória profissional? Esta resposta é importante para a pesquisa.

Resposta:

13 – HOUVE ALGUMA RELAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA EM SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA?

- () Sim
- () Em parte
- () Não

Em caso afirmativo, ou parcialmente, de que maneira isso ocorreu? Esta resposta é importante para a pesquisa.

Resposta:

14 - QUE FATOR(ES) O(A) FEZ(FIZERAM) CURSAR TODAS AS DISCIPLINAS E NÃO DEFENDER O TCC? Esta resposta é muito importante para a pesquisa.

Resposta:

15 - O TCC QUE VOCÊ PRETENDIA DEFENDER OU ESCREVER ESTAVA RELACIONADO A QUAL TEMA?

- () Educação Profissional
- () EJA
- () PROEJA
- () Formação de professores para o PROEJA
- () Práticas profissionais

() Não havia pensado sobre o tema

() Outro. Especificar:

16 - ESPAÇO RESERVADO PARA APONTAMENTOS RELEVANTES QUE CONSIDERAR NECESSÁRIO ACRESCENTAR PARA A PESQUISA A RESPEITO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA, COMO DIFICULDADES ENCONTRADAS, METODOLOGIAS APRESENTADAS, DENTRE OUTROS.

Obrigada por responder a este questionário e cooperar com a pesquisa!