

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

EUSÂMIA PENHA DOS PASSOS

**O PROEJA NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PASSADO, PRESENTE E O FUTURO?**

NATAL
2021

EUSÂMIA PENHA DOS PASSOS

**O PROEJA NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PASSADO, PRESENTE E O FUTURO?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do 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 à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva

NATAL

2021

P289p Passos, Eusâmia Penha dos.
O PROEJA na rede estadual do Rio Grande do Norte passado,
presente e o futuro? / Eusâmia Penha dos Passos. – Natal, 2021.
143 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
Natal, 2021.

Orientador: Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva.

1. Educação profissional. 2. Programa Nacional de Integração da
Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de
Jovens e Adultos (PROEJA). 3. Educação de Jovens e Adultos – Rede
Estadual – Implementação. I. Silva, José Moisés Nunes da. II. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III.
Título.

CDU 377

Catálogo na Publicação elaborada pela Bibliotecária Maria Ilza da Costa – CRB15/412
Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) - IFRN

EUSÂMIA PENHA DOS PASSOS

**O PROEJA NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PASSADO, PRESENTE E O FUTURO?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do 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 à obtenção do título de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 15/04/2021 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva - Orientador/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Otávio Augusto de Araújo Tavares – Titular externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Titular interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Rita Diana de Freitas Gurgel – Suplente externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva – Suplente interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Aos meus pais Josias Cassimiro dos Passos e Eunice Penha dos Passos, que diante de todas as dificuldades da vida, me dedicaram todo esforço, amor, carinho e confiança, que me sustentaram até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força maior do universo, criador de todas as coisas, que me conhece, me sonda, me sustenta e me provoca a vontade de sempre desejar, sonhar.

À minha família, grande em quantidade e em harmonia, que orquestrada por meus pais Josias Cassimiro dos Passos e Eunice Penha dos Passos, me deram o suporte afetivo tão necessário para enfrentar os desafios da vida. Obrigada aos meus 4 irmãos e minhas 6 irmãs, por serem meus guardiões na terra, aproveito aqui para expressar toda gratidão a irmã Eunice Penha dos Passos Segunda, por ter conseguido uma bolsa de estudos, que me ajudou a acessar o ensino superior mais rápido.

Aos meus amigos de trabalho, da Secretaria Estadual de Educação do RN e da Secretaria Municipal de Educação de Natal, obrigada por compartilhar saberes e práticas, que me incitam a querer saber sempre mais. As minhas amigas de vida, que ajudam a levá-la de forma mais leve: as da praia, da academia e do coral, sem vocês, a rotina de estudo teria sido difícil.

Gratidão especial, por um ser amoroso e peludo, meu filhote de quatro patas, Armani, que nesses dois anos esteve sempre comigo, independente do horário de estudos, quer fosse dia ou noite, sempre estava ao meu lado com uma patinha sobre meu pé, como se dissesse “estou aqui”, “vai dar certo”. Igualmente agradeço ao amor, inesperado e surpreendente, que faz meu mundo mais leve e feliz.

Ao IFRN e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP,) na pessoa do Prof. Dr. Dante Henrique Moura, por me ajudar a compreender os movimentos sócio-políticos-educacionais inerentes e subjacentes da sociedade, expresso aqui toda admiração.

Aos professores do PPGEP, representado na Prof^a. Dr^a. Lenina Lopes Soares Silva, a qual nutro imenso carinho e estima, obrigada por todos ensinamentos no campo das ideias e da vida, pois vocês conseguem exercer a práxis do materialismo histórico demonstrando afeto, interesse e firmeza.

Ao meu orientador Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva, pelo afetuoso acolhimento, ensinamento, condução e orientação, nesse trajeto, senti que tinha um amigo firme e companheiro, que caminhou junto, estimulando a superar os desafios e seguir, a você, meu eterno agradecimento.

A banca composta por: Dr. José Moisés Nunes da Silva - Orientador/Presidente, Prof. Dr. Otávio Augusto de Araújo Tavares – Titular externo, Prof. Dr. José Mateus do

Nascimento –Titular interno, Prof^a. Dr^a. Rita Diana de Freitas Gurgel – Suplente externo e Prof^a. Dr^a. Lenina Lopes Soares Silva – Suplente interno, agradeço a disponibilidade, atenção e arguição, com certeza todos os pontos destacados contribuíram para meu crescimento acadêmico e para melhoria dessa dissertação.

Aos colegas de turma, mestrandos e doutorandos 2019, obrigada por tornar o curso mais leve, com as constantes trocas de informações, aos mais próximos Maria Helena, Joventina, Leoni, Joilson e Alanderson, agradeço a partilha e companhia. Especialmente, agradeço os amigos que levo para a vida Lúcia Monteiro e Kaio Cavalcanti, certamente a vida nos reservará momentos inesquecíveis.

Por fim, aos que militam no campo educacional da Educação Profissional (EP) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que mesmo diante de um contexto de recrudescimento político e educacional, não esmorecem em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos os adolescentes, jovens e adultos trabalhadores possam ter na educação, um meio de emancipação social, por meio da participação cidadã, do prosseguimento aos estudos e da inserção no mundo do trabalho.

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre.
São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em
conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

(FERNANDES, 1977, p. 5, grifos do autor)

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é uma política educacional que traz a integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP) com a proposta de elevação da escolaridade com uma formação profissional aos jovens e adultos trabalhadores. A trajetória do PROEJA na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (REERN) revela que houve duas fases de implementação, a primeira (2006 a 2016) e a segunda (2018 a 20..). No entendimento desse percurso, esse estudo tem como objetivo analisar as conexões e divergências presentes no processo de implementação das duas fases e as perspectivas de consolidação desse Programa na REERN. Para tanto, metodologicamente, realiza pesquisa de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando questionário com perguntas abertas dirigidos a 9 participantes que vivenciaram a execução do Programa. Reporta-se teoricamente a autores que versam sobre as temáticas presentes nos campos epistemológicos da EJA: Haddad e Di Pierro (2000); Gadotti (1991); Freire (1967; 2003; 2004; 2005); Paiva (2009; 2001); Arroyo (2005; 2017); Castro (2009); Silva (2005) e Araújo (2018); e da EP: Moura (2007; 2012; 2013; 2017); Germano (2011); Frigotto e Ciavatta (2002; 2006); Kuenzer (1997; 2002; 2003); Machado (2006); Ramos (2006; 2008; 2017) e Barretto (2015); Machado (2010 e 2011) e Lima Filho (2010). A relevância desse estudo reside na necessidade de apreender como se deu o processo de implementação do PROEJA na REERN, em seus aspectos estruturais e pedagógicos na perspectiva de encontrar nexos entre as duas fases, averiguando em que medida, as ações decorrentes do processo de implementação implicaram nos resultados do Programa, compreendendo-as ainda, como base para prognosticar a continuidade e consolidação do PROEJA como política de inclusão dos jovens e adultos trabalhadores na REERN. Os resultados revelam que as implementações foram permeadas por interesses e tensões políticas; desafios inerentes ao público da EJA e à desestruturação organizacional próprias de um contexto de precarização da educação; fragilidades na execução da política e avanços no alinhamento pedagógico rumo a integração curricular. Conclui que existe a possibilidade de continuidade e consolidação do Programa na REERN, mediante uma reestruturação no modelo de oferta que coadune às demandas dos estudantes, das escolas e da REERN.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Implementação. Rede Estadual.

ABSTRACT

The National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA) is an educational policy that brings the integration of Youth and Adult Education (EJA) and Professional Education (EP) with the proposal to increase schooling with professional training for young and adult workers. The trajectory of PROEJA in the State Education Network of Rio Grande do Norte (REERN) reveals that there were two phases of implementation, the first (2006 to 2016) and the second (2018 to 20 ..). In understanding this path, this study aims to analyze the connections and divergences present in the implementation process of the two phases and the prospects for consolidating this Program at REERN. To this end, methodologically, it conducts research with a qualitative approach, with bibliographic, documentary and field research, using a questionnaire with open questions addressed to 9 participants who experienced the execution of the Program. Theoretically reports to authors dealing with the themes present in the EJA's epistemological fields: Haddad and Di Pierro (2000); Gadotti (1991); Freire (1967; 2003; 2004; 2005); Paiva (2009; 2001); Arroyo (2005; 2017); Castro (2009); Silva (2005) and Araújo (2018); and the EP: Moura (2007; 2012; 2013; 2017); Germano (2011); Frigotto and Ciavatta (2002; 2006); Kuenzer (1997; 2002; 2003); Machado (2006); Ramos (2006; 2008; 2017) and Barretto (2015); Machado (2010 and 2011) and Lima Filho (2010). The relevance of this study resides in the need to understand how the PROEJA implementation process took place in REERN, in its structural and pedagogical aspects in the perspective of finding links between the two phases, ascertaining to what extent, the actions resulting from the implementation process implied in the results of the Program, including them as a basis for predicting the continuity and consolidation of PROEJA as a policy for the inclusion of youth and adult workers in REERN. The results reveal that the implementations were permeated by political interests and tensions; challenges inherent to the EJA public and to the organizational disruption inherent to a context of precarious education; weaknesses in the implementation of the policy and advances in the pedagogical alignment towards curricular integration. It concludes that there is a possibility of continuity and consolidation of the Program at REERN, through a restructuring of the offer model that is in line with the demands of students, schools and REERN.

Keywords: Professional Education. Youth and Adult Education. PROEJA. Implementation. State Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Matrículas de EJA na REERN (2015 a 2019).....	46
Mapa 1	–Distribuição Dos Centros e Escolas Estaduais de Educação Profissional do RN.....	54
Figura 1	– Projeto Arquitetônico CEEP.....	54
Gráfico 2	–Evolução da matrícula de EMI na REERN (2016 a 2019).....	56
Fluxograma 1	– Trâmite para adesão e implantação do PROEJA na REERN.....	67
Figura 2	– Fachada exterior e interior do CENEP.....	77
78	– Ingressos na 1 ^a série do PROEJA (2007 a 2016).....	78
Fluxograma 2	– Passos para a elaboração de Projetos Integradores.....	84
Gráfico 4	– Matrículas dos Cursos PROEJA: Técnico de Nível Médio Integrado em Gestão de Microempresas e Manutenção e montagem de computadores (2013 a 2016).....	89
Figura 3	– Ata Final de matrículas no PROEJA (2016)	93
Figura 4	– Resultado do questionário aplicado com professores do CENEP em maio de 2016.....	94
Gráfico 5	– Cursos com maior interesse dos estudantes nas 6 escolas do Projeto Piloto	103
Figura 5	– Atividades econômicas e potenciais na Região Terras dos Potiguaras...	104
Figura 6	– Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado a Modalidade da EJA em Administração	108
Fluxograma 3	– Setores para a construção dos Projetos Integradores	111
Figura 7	– Níveis de relacionamento com os setores produtivos	112
Mapa 2	– Localização das escolas piloto (Natal/RN)	115

Figura 8	– <i>Post's</i> em redes sociais e reportagens (Instagram, watts, portal da SEEC-RN)	116
Figura 9	Registros de acompanhamento (SEEC-RN e escolas) 2019.....	122
Gráfico 6	– Escolas e matrículas iniciais e finais da EJATEC (2019)	123
Figura 10	– Roteiro de aula remota da EJATEC (2020).....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Características e detalhamento dos respondentes do Questionário.....	24
Quadro 2	– Matrículas na EJA, oferta regular e integrada à EP, por etapas de ensino (2007 a 2018).....	62
Quadro 3	– Plano de aplicação e Cronograma do Plano de Trabalho (2006).....	68
Quadro 4	– Blocos temáticos da formação continuada do PROEJA no CENE(2007)	71
Quadro 5	– Escolas indicadas para a expansão do PROEJA (2008)	73
Quadro 6	– Matriz curricular do Curso Técnico em Gestão de Microempresas	82
Quadro 7	– Pauta da visita técnica da SEEC-RN ao CENEP realizada em 26/05/2014.....	87
Quadro 8	– Capacidade das turmas, total de alunos matriculados e os concluintes do Programa no período de 2013 a 2016.....	90
Quadro 9	– Cronograma do Plano de Trabalho para reimplantar o PROEJA na REERN (2018)	100
Quadro 10	– Escolas escolhidas para o Projeto Piloto do PROEJA (2018)	101
Quadro 11	– Cursos definidos para as escolas piloto do PROEJA	104
Quadro 12	– Dimensões do Planejamento para o PROEJA	109
Quadro 13	– Proposta de Formação docente para o PROEJA.....	110
Quadro 14	– Escolas e matrículas iniciais da EJATEC (2019.1)	113
Quadro 15	– Registros de acompanhamento (SEEC-RN e comissão)	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade Total de Habilitação Profissional por Eixo no RN (1971 a 1996).....	41
Tabela 2 – Matrícula da EJA/EM Total e PROEJA Médio (2007 a 2018).....	63
Tabela 3 – Total de matrículas na EJA integrada à Educação Profissional – Ensinos Fundamental e Médio (Brasil, Região NE e RN- 2018)	64
Tabela 4 – Total de matrículas na EJA integrada à Educação Profissional na REERN (2007 a 2016).....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
REERN	Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ES	Ensino Supletivo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC	Ministério da Educação
DESU	Departamento do Ensino Supletivo
CEE	Conselho Estadual de Educação
SEEC	Secretaria de Estadual de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
RN	Rio Grande do Norte
CES	Centros de Estudos Supletivos
CFE	Conselho Federal de Educação
EM	Ensino Médio
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SUEJA	Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos
CEJA	Centros de Estudos de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Conclusão e Certificação de EJA
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
IF	Institutos Federais
EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Ensino Médio Integrado em Tempo Integral
PBP	Programa Brasil Profissionalizado
PNE	Plano Nacional de Educação
CENEP	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
EaD	Educação a Distância
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
PEE	Plano Estadual de Educação
EPTN	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
EF	Ensino Fundamental
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
C	
APL	Arranjos Produtivos Locais
SUEP	Subcoordenadoria de Educação Profissional
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
SIGEDUC	Sistema de Gestão Integrado da Educação Estadual do RN
SUEM	Subcoordenadoria de Educação Profissional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
PGE	Procuradoria Geral do Estado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
MTC	Metodologia do Trabalho Científico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE.....	28
2.1	PERCURSO HISTÓRICO DA EJA E DA EP.....	29
2.2	A ARTICULAÇÃO DAS MODALIDADES: MOVIMENTO PARA O PROEJA.....	57
3	A PRIMEIRA FASE DO PROEJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE (2006-2016).....	66
3.1	HISTORIZANDO A IMPLANTAÇÃO.....	66
3.2	O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO.....	76
4	A SEGUNDA FASE DO PROEJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE (2018-2020)	96
4.1	CONDICIONANTES ESTRUTURANTES E PEDAGÓGICOS PRESENTES NO PROCESSO DE REIMPLANTAÇÃO.....	96
4.2	FUNCIONAMENTO E PERSPECTIVA DO PROEJA.....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM OS ENVOLVIDOS COM A 1ª FASE DO PROEJA NA REEEN.....	142
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM OS ENVOLVIDOS COM A 2ª FASE DO PROEJA NA REERN.....	143

1 INTRODUÇÃO

A integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Profissional (EP) foi materializada pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que foi instituído pelos Decretos n^{os} 5.478/07/2005 e 5.840/07/2006, os quais regulamentaram a oferta desse Programa em todo o território nacional.

O PROEJA despontou como uma política pública de inclusão educacional e social, trazendo a proposta de articulação da educação básica com o mundo do trabalho, com o objetivo de elevar a escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, nos ensinos fundamental e médio, junto a uma formação profissional, na perspectiva de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação.

Especificamente, na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (REERN), o PROEJA foi implementado na etapa do Ensino Médio em 2006, sofreu uma interrupção na sua oferta em 2016 e retornou à agenda da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC-RN) em 2018, perdurando até os dias atuais (2020). Esse percurso histórico-temporário, nos levou a sistematizar este estudo, de acordo com o período de funcionamento do Programa, estabelecendo duas fases.

A primeira fase compreende o período de 2006 - ano de publicação do Decreto n^o 5.840/2006 que amplia a abrangência do PROEJA para as redes de ensino, ao ano de 2016 - em que se deu a descontinuidade da oferta. A esse recorte temporal, aludimos ao passado, tempo em que ocorreram as primeiras ações de implementação do Programa. Para compreendê-lo e analisá-lo, nos apropriamos de reminiscências, por meio de relatos, evidências e vestígios sobre as decisões, fatos e acontecimentos que consubstanciaram o PROEJA neste período.

A segunda fase, foi iniciada dois anos depois da interrupção da oferta, voltando à cena em 2018 - ano dedicado aos estudos e implantação do PROEJA na SEEC-RN aos dias atuais, delimitado para este estudo, o ano de 2020, visto que o Programa continua em funcionamento na REERN. A esse momento associamos ao tempo presente, período no qual se produzem eventos, conhecimentos provisórios que sofrem alterações ao longo do tempo num constante processo de atualização, envolvendo tensões, repercussões, simbiose e transformação ao tempo em que acontecem (DELGADO; FERREIRA, 2013), representando as ações atuais de reimplantação do PROEJA na REERN.

O estudo dessas fases e dos movimentos que as definiram, tem o objetivo de

contextualizar e compreender o passado e o presente, na perspectiva de prognosticar o futuro, de modo que, os achados sobre essas fases e suas respectivas trajetórias de implementação, em seus avanços e fragilidades, divergências e confluências, possam nortear o caminho, sinalizando as possibilidades de futuro do PROEJA na REERN.

Diante da complexidade que cerca o funcionamento do Programa, que abarca duas modalidades de ensino com históricos de negligência e preconceitos, existe uma gama de possibilidades de pesquisa, requerendo, portanto, um recorte temático, ou seja, a escolha do objeto de pesquisa. Costa (2002) esclarece que esta escolha depende do olhar do pesquisador, “Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico profundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele” (COSTA, 2002, p.152).

Assim, entendemos que a escolha do objeto envolve disposição, curiosidade e familiaridade com a temática, de modo que seu conhecimento instigue um ponto de interesse. Nessa perspectiva, a aproximação com a temática do PROEJA, deveu-se a nossa vivência profissional, enquanto assessora pedagógica do Setor de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) e da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), na Secretaria Estadual de Educação do RN (SEEC-RN). Esse contexto profissional, ensejou o conhecimento sobre as especificidades, fragilidades e potencialidades dessas modalidades, pertencentes aos eixos estruturantes do Programa.

Por desejar encontrar alternativas para atrair e motivar a permanência dos estudantes da EJA ao contexto escolar e, por fazer parte do processo de expansão da Educação Profissional na REERN, sentimos a necessidade de aprofundar os estudos sobre as temáticas referentes às modalidades de EJA e EP, e sua integração, como forma de qualificar a experiência laboral.

Nessa busca, tivemos a oportunidade de fazer o Curso de Especialização do PROEJA, em nível de pós-graduação *lato sensu*, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte (IFRN), o que potencializou o interesse em pesquisar como PROEJA se desenvolveu no âmbito da SEEC-RN, em especial, como se deu o processo de Implantação e implementação do Programa na REERN, sendo este, o nosso objeto de estudo.

Ademais, embora a temática do PROEJA fosse recorrente no campo epistemológico educacional, encontramos poucas produções acadêmicas¹ que versassem sobre os processos de implementação do Programa nas redes estaduais, sendo assim, um campo fecundo para novas pesquisas.

No processo de compreensão e investigação do objeto, identificamos que o PROEJA foi implementado na REERN em duas fases, portanto, em contextos político-educacionais distintos, remetendo a diferentes arranjos estruturais e pedagógicos. Partindo dessa compreensão nos questionamos: Quais as conexões e divergências constantes no processo de implementação das duas fases do PROEJA na Rede Estadual do Rio Grande do Norte e as perspectivas de consolidação desse Programa como política de inclusão de jovens e adultos?

Para atender essa problemática, construímos a pesquisa com o objetivo geral de analisar as conexões e divergências presentes no processo de implementação das duas fases do PROEJA, visando encontrar as perspectivas de consolidação do PROEJA na REERN.

Para alcançar o objetivo geral dessa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar a articulação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional no Brasil e na Rede Estadual do Rio Grande do Norte.
- b) Investigar o contexto de implementação, as orientações pedagógicas e os aspectos de funcionamento do PROEJA na primeira fase na Rede Estadual do Rio Grande do Norte.
- c) Averiguar os condicionantes estruturais e pedagógicos desenvolvidos na segunda fase do PROEJA na REERN, buscando nexos com a primeira fase e apontar a possibilidade de consolidação do Programa como política de inclusão de jovens e adultos.

Metodologicamente, essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, em que se busca explicar o porquê das coisas, com o aprofundamento da compreensão de uma organização, preocupando-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados,

¹ Pesquisa feita no portal catalogodeteses.capes.gov.br utilizando como descritores: “Implantação, PROEJA”. A dinâmica metodológica consistiu em utilizar filtros que conduzissem às produções, do tipo *stricto sensu* acadêmico relacionadas a grandes áreas de conhecimento, com concentração em educação, educação brasileira e educação profissional nos Programas relacionados à Educação, no período compreendido de 2007 e 2018, e por último, fazendo um recorte nas IES, localizadas na região Nordeste do Brasil. Os resultados obtidos neste percurso apresentaram um total de 147 produções com os descritores “Implantação, PROEJA”, sendo 106 dissertações e 41 teses. Destas encontramos apenas 3 produções com relação direta com o objeto da pesquisa (SILVA; PASSOS, 2019).

mas compreendidos e explicados por meio das dinâmicas das relações em que o objeto se estabelece (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Compreendemos então, que a pesquisa qualitativa possibilita a assimilação de várias *nuances* do objeto pesquisado e que, juntamente com os argumentos de autoridade científica e os materiais coletados, permitem o desfecho à problemática da pesquisa. Nesse sentido, abordaremos sobre os processos de implementação do PROEJA na REERN, buscando compreender os contextos históricos e políticos existentes, as correlações de forças que legitimaram as tomadas de decisões, as motivações, as interferências e aspectos do funcionamento do Programa.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é exploratória, visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2002, p.41). Sua construção envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é bibliográfica, documental e de campo, pois essas técnicas, possibilitam a aproximação e entendimento da realidade, por meio de exame minucioso do problema, em que o pesquisador, a partir de sua interpretação deve oferecer uma versão credível da realidade e contribuir para o desenvolvimento da sociedade (SILVA, 2016).

A Pesquisa Bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva da investigação, assim, após a delimitação do objeto de estudo, é preciso fazer uma revisão bibliográfica, a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, “ para saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p .186). Esse tipo de pesquisa tem a vantagem de

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais

ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2008, p. 48).

O levantamento bibliográfico desta pesquisa permitiu conhecer as produções existentes acerca dos temas pertinentes a EJA, EP e PROEJA, perpassando pela identificação, localização, fichamentos e extração das ideias relevantes para a pesquisa. As fontes utilizadas se constituíram de produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos científicos), livros, periódicos, revistas, entre outros; encontrados na maioria, em meios digitais.

As produções encontradas compuseram uma riqueza de conhecimentos que direcionaram o caminho dessa pesquisa, ressaltando que “ a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre um determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p .183).

Nessa concepção, utilizamos como referencial teórico para a temática Educação de Jovens e Adultos: Haddad e Di Pierro (2000); Haddad (2002); Gadotti (1991); Freire (1967; 2003; 2004; 2005); Paiva (2009,2001); Ireland (2012); Arroyo (2005); Silva (2005); Castro (2009); Pimentel (1999); Araújo (2018); Queirós (2013) e Piconez (2003). Quanto à Educação Profissional, incorporamos as contribuições de Moura (2007 e 2013); Germano (2011); Frigotto e Ciavatta (2006); Carlos (2018), Costa (2017); Kuenzer (1997, 2002, 2003); Oliveira(2001); Ciavatta (2002); Machado (2006); Ramos (2006; 2008; 2017) e Barretto (2015). Em relação à produção que trata do PROEJA, trazemos para o texto Moura (2006; 2017); Moura e Henrique(2012); Machado (2010; 2011) e Lima Filho (2010). Essa bibliografia utilizada contribuiu para fundamentar teoricamente a pesquisa e forneceram subsídios para interpretar os dados coletados nessa pesquisa.

A Pesquisa Documental, se assemelha a pesquisa bibliográfica, mas diferencia-se quanto as fontes utilizadas, que são materiais “que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 48), sendo chamado também de fontes primárias, classificadas como:

documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

(GIL, 2002, p. 44, grifo do autor).

Levantar as documentações pertinentes às temáticas de EJA e EP, e especialmente a do PROEJA na REERN, significou contar com uma importante fonte norteadora da pesquisa, representando uma fonte de informação contextualizada, uma vez que “os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 2008, p. 166).

Nessa pesquisa, identificamos e encontramos documentos em duas instâncias: 1) No Governo Federal/ MEC: Leis, Resoluções, Portarias, Decretos, Pareceres, Documento Base, publicados em *sites* oficiais; e, 2) No Governo Estadual/SEEC-RN: Leis, Resoluções, Propostas e Projetos, Planos de Trabalho e de cursos, Memorandos, Documentos norteadores, Regimentos e Relatórios, encontrados em arquivos da SEEC-RN e no arquivo de escolas.

Contamos ainda com fontes que concentram dados educacionais, que subsidiaram quantitativamente a pesquisa: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo Escolar, Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC) e observatórios, encontrados em portais eletrônicos oficiais, assim como em solicitações à SEEC-RN, permitindo observar os índices relacionados aos interesses da pesquisa. Ressaltamos, porém, a relevância desses documentos, pois contribuíram para recriar o percurso da EJA, EP e PROEJA nos âmbitos federal e estadual.

Por ser técnica pedagógica da SEEC-RN pudemos acessar arquivos e almoxarifados, descobrindo documentos ainda desconhecidos publicamente, tendo múltiplas possibilidades de sua utilização, posto que a revisão documental conduz a bifurcações, em que o pesquisador pode escolher de acordo com suas vivências, saberes e crenças, uma trilha para seguir, de modo a esclarecer melhor o fenômeno pesquisado. Nessa trilha é preciso saber se “há qualquer mensagem importante nas entrelinhas, quaisquer inferências, que naturalmente, possam ser associadas a outras fontes de informações” (YIN, 2001, p. 82).

Nesse sentido, sistematizamos os documentos encontrados, dando-lhes um tratamento: selecionar os documentos que são importantes para explicar o objeto da pesquisa, separar por categorias, organizá-los numa perspectiva temporal, com vistas a montagem do estudo de forma coerente, lógica e credível, produzindo conhecimentos necessários para responder a problemática inicial da pesquisa.

Realizamos também a Pesquisa de campo, que, caracteriza-se pela ampliação da investigação, em que se coleta dados junto a pessoas que pesquisaram e/ou vivenciaram o

objeto de pesquisa, no caso, sobre o processo de implementação das duas fases do PROEJA na REERN. Lakatos e Marconi (2008, p. 188) define esta pesquisa como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou uma hipótese que se queira comprovar [...]”.

Como instrumento da pesquisa de campo, optamos pelo questionário, por considerá-lo mais oportuno, diante do período de pandemia² o qual estamos atravessando. Severino (2016) os define como um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo, esclarecendo também que, as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e repostas lacônicas.

Quanto ao tipo de pergunta, fizemos as abertas, em que o participante pode elaborar as respostas com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. Devido ao contexto, já citado, utilizamos a forma autopreenchida e enviada por meios digitais (e-mails e WhatsApp), tendo a vantagem da flexibilização do tempo pelos participantes, que pôde respondê-lo quando foi mais conveniente. Minayo, Assis e Souza (2005, p. 150-151) descreve como deve ser o processo de abordagem aos participantes:

- Sobre a apresentação da pesquisa – É preciso expor os objetivos principais do questionário, indicando a natureza e importância do problema que está sendo investigado
- Sobre pedido de cooperação – Uma solicitação de colaboração no preenchimento do questionário deve ser feita, ressaltando sua importância para o sucesso do estudo. Em breves palavras pode-se motivar o respondente, ressaltando as vantagens que a pesquisa poderá trazer para a sociedade e em particular para ele ou seu grupo, se for o caso.
 - Sobre instruções para o preenchimento. Este aspecto é essencial em questionários autopreenchidos, devendo-se oferecer informações claras e

²Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 ago. 2020.

objetivas para o desempenho dessa tarefa.

- Sobre anonimato – Se o questionário for anônimo, é útil declarar isso formalmente, garantindo que a informação fornecida será tratada confidencialmente. Questões que pedem opiniões, atitudes e percepções dependem fundamentalmente da sinceridade dos respondentes. Na imensa maioria das vezes, essa sinceridade fica gravemente comprometida se não há, por parte do pesquisador, uma postura clara e explícita a favor do sigilo das respostas.
- Sobre formas de contatar o investigador ou a equipe – Além dos cuidados acima é importante que haja, no instrumento, um endereço ou telefone de contato para que o respondente, ou mesmo o pesquisador possa contatar a equipe central no caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos.

Seguindo essas diretrizes identificamos os possíveis participantes para a pesquisa usando o critério de significância, ou seja, selecionar pessoas que participaram ativamente do processo de implantação e implementação do PROEJA na REERN nas duas fases. Quivy e Campenhoudt (2008, p. 160) revelam que “ não importa ser uma amostra limitada, basta que seja significativa para complementar os objetivos pretendidos. ”

Nessa perspectiva identificamos e contactamos 9 sujeitos de significância, grupo composto por pessoas que ocupam/ocupavam função de gestão ou apoio técnico na SEEC/RN e de coordenação pedagógica e professor das escolas ofertantes do PROEJA, os quais vivenciaram o processo de implementação do PROEJA, na primeira e/ou na segunda fases na REERN, com a intenção de captar suas versões e percepções. Por questões de confidencialidade renomeamos os participantes por nomes de Flores Femininas conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Características e detalhamento dos respondentes do Questionário

Fases	Detalhamento	Codínome	Lugar de fala	Função
1 ^a	Implementação no CENEP	Margarida	SEEC-RN	Técnica Pedagógica da SUEP/SEEC
		Azaleia	ESCOLA/CENEP	Professora do CENEP
		Hortênsia	SEEC-RN	Técnica Pedagógica da SUEP/SEEC
2 ^a	Reimplementação	Rosa	SEEC-RN	Técnica Pedagógica da SUEP/SEEC
		Jasmim	SEEC-RN	Técnica Pedagógica da SUEP/SEEC
		Açucena	SEEC-RN	Técnica Pedagógica da SUEP/SEEC
		Camélia	Comissão das escolas piloto	Professora articuladora da escola piloto
		Magnólia	Comissão das escolas piloto	Gestora da escola piloto
		Gérbera	Comissão das escolas piloto	Coordenadora da escola piloto

Fonte: Elaboração própria em 2021.

As participantes deram devolutivas utilizando também os meios digitais (WhatsApp e e-mail) em que responderam às questões constantes nos Apêndices A e B, por escrito (7 participantes) e por envio de áudios (2 participantes), os quais foram transcritos. As respostas fornecidas pelas participantes contribuíram para a obtenção e compreensão dos aspectos envolvidos ao objeto da pesquisa, proporcionando a construção da mesma.

Juntamente com os conteúdos dos documentos encontrados, pudemos estabelecer conexões entre os dados, como uma montagem das peças de um quebra-cabeça (PIMENTEL, 2001), construindo assim, um novo conhecimento, os quais, foram (re)construídos a partir do olhar da pesquisadora, que fez a montagem do objeto investigado. Le Goff (1990) ressalta que essa montagem pode ser consciente ou inconsciente e que as ações e omissões no decorrer da pesquisa interferem no resultado obtido.

Nessa lógica, analisamos os documentos e as respostas dos participantes, tendo como referência de análise, a Dialética. Em sua gênese epistemológica, a Dialética é conceituada como a arte do diálogo, baseado na força da argumentação (PEREIRA; LIMA, 2008), de modo a demonstrar com clareza os diversos pontos de vista presentes numa discussão, afirmando a existência de contradições (GADOTTI, 2010).

Saviani (1991) acrescenta que a lógica dialética, diz respeito ao processo de construção do concreto de pensamento, que se dá sob a mediação do abstrato, explicitando que a construção do pensamento se dá por meio do seguinte processo: “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1991, p. 11).

Para que incida a análise na perspectiva da Dialética, Gadotti (2010) considera a existência de 4 princípios básicos: o princípio da totalidade, em que considera a relação constante dos fenômenos no entorno do objeto; o princípio do movimento, que relaciona-se com o conflito entre as afirmações e negações; o princípio da mudança qualitativa, em que a transformação das coisas se dá a partir das novas experiências, sendo produzida uma sequência de dados/informações distintas no decorrer do processo de construção do conhecimento, o que sugere modificações e amadurecimento das ideias; e o princípio da contradição, em que a transformação das coisas ocorre devido a forças opostas que coexistem em todos os elementos (GADOTTI, 2010).

Nesta direção, todos os insumos encontrados nessa pesquisa, foram analisados na perspectiva da Dialética, na intenção de construir novos conhecimentos, por meio de uma base de dados concreta (empíria), compreendida por diversas nuances do contraditório, que envolve interesses, ações e omissões, cujo processamento (abstração), se deu sob os princípios da totalidade, do movimento, da mudança e da contradição, chegando-se a um novo

constructo (pensamento concreto).

Para sistematizar essa pesquisa elegemos 3 categorias, criadas de acordo com o escopo desse estudo, para esclarecer e contextualizar o processo de implementação das duas fases do PROEJA, traduzidos nos aspectos que delinearão seu funcionamento na REERN, são elas:

- a) **Aspectos operacionais**, que incluem a forma de ingresso dos estudantes, composição do corpo docente e materiais educativos disponibilizados;
- b) **Aspectos pedagógicos**, que correspondem a organização curricular adotada, formação de professores e acompanhamento das ações e,
- c) **Aspectos de funcionamento**, que incluem os dados dos cursos, das turmas e situação da oferta.

A sistematização dessas categorias, permitiram cooptar elementos para responder à questão de partida inicial, uma vez que forneceu subsídios para inferir sobre as conexões e divergências constantes no processo de implementação das duas fases (passado e presente) do Programa, possibilitando também o prognóstico (futuro) sobre as perspectivas de consolidação do Programa como política de inclusão de jovens e adultos na REERN.

Para tanto, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, de caráter introdutório, aborda a temática e o percurso metodológico. No segundo Capítulo, tido como de fundamentação teórica e histórica, apresentaremos, A “Articulação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional no Brasil e na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte”, o qual está estruturado em dois subcapítulos: o primeiro - Percurso histórico das modalidades EJA e EP, e o segundo - A articulação das modalidades: movimento para o PROEJA, com o objetivo de conhecer a história destas modalidades de ensino, subsidiados pelos principais marcos regulatórios que orientam o sistema educacional brasileiro e as implicações para as escolas públicas no âmbito nacional e local, vendo-a como movimento basilar para a instituição do PROEJA.

O 3º Capítulo, A primeira fase do PROEJA na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2006 – 2016) é constituído de dois subcapítulos, abordaremos, no primeiro, - A Historicização da implantação (2006-2016), em que pesquisaremos o contexto político-administrativo e pedagógico que sustentaram a oferta; e, no segundo - O Processo de implementação, perscrutando os aspectos operacionais, os aspectos pedagógicas e os motivos para a descontinuidade da oferta, com o objetivo de investigar a forma de execução do PROEJA e suas implicações para a sua efetivação como política de inclusão de jovens e adultos na referida Rede.

No 4º Capítulo, intitulado A Segunda fase do PROEJA na Rede Estadual de Educação

do Rio Grande do Norte (2018 – 20..) , abordaremos as ações planejadas para a reimplantação do Programa, com o objetivo de averiguar os condicionantes estruturais e pedagógicos desenvolvidos na segunda fase do PROEJA na REERN, além de buscar nexos com a primeira fase e apontar a possibilidade de consolidação do Programa como política de inclusão de jovens e adultos na REERN. Para tanto, está sistematizado em dois subcapítulos: no primeiro apresentamos - Os Condicionantes estruturantes e pedagógicos presentes no processo de reimplantação e no segundo, - O Funcionamento e Perspectivas do PROEJA.

Por último, apresentamos as Considerações Finais, em que apresentamos as conclusões da pesquisa, apontando os acertos e obstáculos, as divergências e confluências encontradas nas duas fases do Programa, e as perspectivas de consolidação da oferta do PROEJA na REERN.

2 A ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tem sua história marcada por inconstâncias e descontinuidades de políticas para o público formado por jovens e adultos, revelando um árduo caminho em busca da garantia do direito universal à educação. Isto porque o modelo de educação promovido pelo Estado brasileiro, coerente com a lógica do capitalismo, precariza a educação em prol da formação de mão de obra para o mercado econômico que direciona o mercado de trabalho. Portanto, uma modalidade com pouca atenção, carregada de preconceitos e assim como seu público, está à margem das demais políticas educacionais.

A Educação Profissional (EP) na sua trajetória histórica e política, traz também a marca do preconceito, traduzido nas escolas públicas, pela dualidade estrutural, em que a oferta do Ensino Técnico é associada a um modelo de ensino voltado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, com aprendizagens mecânicas do saber fazer, destinado a classe trabalhadora e seus filhos; enquanto o Ensino Propedêutico, volta-se ao conhecimento científico sistematizado com vistas ao prosseguimento de estudos, voltados aos filhos da elite economicamente favorecida.

Conhecer a história destas modalidades de ensino, subsidiados pelos principais marcos regulatórios que orientam o sistema educacional brasileiro e as implicações para as escolas públicas no âmbito nacional e local, é o objetivo deste capítulo. Para tanto, assumiremos como recorte temporal o período de 1971, considerando a implantação da Lei nº 5.692/11/1971, que trouxe o Ensino Supletivo para a EJA e a profissionalização obrigatória para o 2º grau, até o período de reimplantação do PROEJA na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (REERN), no ano de 2019.

Com efeito, o capítulo está estruturado em dois subcapítulos: o primeiro - Percorso histórico das modalidades EJA e EP, tem por objetivo conhecer as políticas que foram implementadas para estas modalidades no âmbito nacional e como estas reverberaram na REERN, para isto, apresentaremos a contextualização e implicações das Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 9.394/12/1996, para o Sistema Educacional Brasileiro e em especial para a REERN; e o segundo - A articulação das modalidades: movimento para o PROEJA, onde examinamos o desenho do Programa, as orientações pedagógicas e os primeiros desafios da implantação, com o objetivo de compreender seus fundamentos e os primeiros movimentos do Programa.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EJA E EP

Principiamos a construção dessa pesquisa, pela conceituação e breve caracterização das duas categorias educacionais evidenciadas neste subcapítulo: EJA e EP, como alicerce para interpretações e análises dos elementos envolvidos na produção desse estudo, sejam, referencial teórico, registros documentais e respostas dos participantes, de modo que os achados e a produção de conhecimento, ora apresentados, reflitam o entendimento dessas categorias.

A EJA engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde seu público, formado por jovens, adultos e idosos, “desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2014, p. 37).

No contexto educacional brasileiro, a EJA, configura-se como uma modalidade de ensino, que perpassa os níveis fundamental e médio, voltada para o atendimento de uma parcela da população marcada pela exclusão econômica, social e educacional, advindas de contextos históricos de negação de direitos e discriminação.

A especificidade dessa modalidade, diz respeito às características de seu público e suas trajetórias escolares, sendo constituído de pessoas que vivem em condições precárias, em sua maioria, são desempregadas ou subempregadas, advindas de contextos de exclusões econômicas, sociais, educacionais, econômicas, culturais e tecnológicas; configurando-se como “excluídos da totalidade de direitos que são conquistas da condição humana, excluídos dos direitos humanos mais básicos, onde se jogam as dimensões mais básicas da vida e da sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 229).

Do mesmo modo também possuem trajetória escolar excludente, marcada por interrupções e por exclusão da educação básica, não conseguindo acesso ou permanência no ensino regular em virtude de problemas de ordem social e econômica, sendo assim, uma modalidade de educação destinada à diferentes percursos sociais e humanos. (ARROYO, 2017). Essa condição os colocam como sujeitos que vivem à margem da sociedade de direitos.

Paiva (2009), afirma que esse movimento de exclusão de direitos, se produz a partir de um direito “conspurcado” na infância, a qual foi negada a possibilidade de ser desenvolver-se como criança no contexto escolar. Cabendo a EJA ser o espaço de inclusão em sociedades democráticas e que esta inclusão passa a se dar pela conquista de direitos.

Assim, a EJA desempenha um importante papel social, na medida em que propicia, por meio da vivência escolar, a inclusão social, na perspectiva de acessar e conquistar direitos, sendo vista também como,

uma ferramenta importante para reparar a desigualdade social e econômica, para reduzir a pobreza, para preparar a sociedade mundial para novos paradigmas de produção e consumo sustentável, para preparar mão de obra qualificada para as economias competitivas, para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humano e natural, para desenvolver o potencial de todas as pessoas (IRELAND, 2012, p. 54).

Nesta intenção, o ensino pensado para a EJA deve contribuir para uma formação indispensável para o exercício da cidadania, para o prosseguimento de estudos posteriores e para progredir no trabalho, “ como projeto social, mais amplo, de educação permanente, em que a escolarização é a etapa fundamental como direito de aprender durante a vida inteira” (PAIVA, 2009, p. 40), na perspectiva de educação ao longo da vida.

No Brasil, a trajetória da EJA caracteriza-se pela multiplicidade de programas desarticulados, fruto de uma política pulverizada, realizada por meio da adesão aos programas federais por parte dos estados e municípios ou pela instituição de parcerias público-privadas, induzidas por pressões diretas dos governos e/ou alianças partidárias, com a intenção de vantagens aos recursos disponibilizados. (RUMMERT, 2005).

Recorrentemente, as políticas para a EJA são executadas pelas secretarias de educação sob 3 enfoques: “a permanência da alfabetização isolada da educação básica, a concepção de ensino supletivo e de ensino regular noturno, a improvisação de recursos materiais e humanos nas escolas” (VENTURA, 2011, p. 92), acrescentando ainda a ênfase a programas de certificações, sem a garantia do acesso sistemático ao conhecimento. Os efeitos dessas ações incorrem no pouco atendimento de seu público e na pouca efetividade educacional na perspectiva da educação emancipadora da classe trabalhadora, contribuindo para a o aprofundamento das desigualdades sociais e históricas.

Isto reflete a ineficácia do Estado como promotor de políticas educacionais para fomentar a equidade no acesso, na permanência e na qualidade da oferta do Ensino Regular³ para aqueles que não tiveram garantido o direito a educação na idade certa. Ademais, por se tratar de um público excluído e sem grandes possibilidades para participar do mercado econômico e dar lucro ao capitalismo, seja como empregado ou empregador, as políticas

³ Oferta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e parte diversificada., ofertada com integralidade de carga horária, nos turnos diurnos.

desenhadas para a EJA contribuem para a oferta de um ensino pouco atraente e com baixa qualidade, afastando seu público do direito à educação como meio de melhorar suas condições de vida e trabalho.

Porém, o processo educativo só cumprirá seu papel se os conhecimentos capacitarem o homem para atuar como sujeito social e histórico, transformando a si mesmo e a sociedade, de modo que, as escolas ofertantes de EJA, tenham seu papel voltado para a transformação social e libertação, conforme apregou Freire (1967, p. 36, grifos do autor):

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Assim, a escola destinada ao público da EJA tem um duplo desafio: o primeiro, de ser inclusiva, desempenhando o papel de garantir uma educação que contribua para que seus usuários tenham condições de exercer sua cidadania e acessar seus direitos; e a segunda, ser um espaço de libertação por meio do conhecimento e da formação da consciência crítica, de modo, que os estudantes possam perceber-se como cidadão capaz de transformar a si e a sociedade.

Sabemos que esse é um caminho árduo, visto que as ações direcionadas para a EJA vem contribuindo para uma educação parca, com pouca atenção, investimentos e voltando-se majoritariamente para ações voltadas para a ideia de suprimento. Porém, a EJA precisa afastar-se da ideia de compensação e assumir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, de modo que a aprendizagem, qualificação e participação social sejam permanentes e não de caráter suplementar (BRASIL, 2000).

Por função reparadora, entendemos o atendimento ao direito negado e ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano, sendo vista como uma oportunidade de presença dos jovens e adultos na escola, bem como uma alternativa viável, em função das especificidades socioculturais destes sujeitos visando uma participação efetiva nas políticas sociais (BRASIL, 2000).

A função equalizadora, busca garantir aos sujeitos da EJA a reentrada no sistema educacional aos que tiveram uma “interrupção forçada, seja pela repetência ou seja evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas” (BRASIL, 2000, p. 9). Portanto, é uma forma de possibilitar novas inserções no contexto escolar, no mundo do trabalho e na participação da vida em sociedade.

A função qualificadora ou permanente, propicia a aprendizagem ao longo da vida constituindo-se no próprio sentido da EJA. “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo o potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares” Brasil (2000, p. 11), evocando a construção de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Já a EP, abrange os cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, tendo como objetivo preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (BRASIL, 2013).

No Brasil, a EP foi instituída para o atendimento das classes menos favorecidas, vista como um grau elementar para aprendizagem de um ofício destinada aos pobres, com caráter desmoralizante. Na sua trajetória, incorporou mudanças quanto a sua concepção, na medida em que as escolas que ofereciam cursos profissionalizantes passaram a ser encaradas como formadoras de técnicos capazes de desempenhar qualquer função na indústria, passando a desempenhar 2 funções: “a regeneração pelo trabalho e o trabalho para a modernização da produção”. (CIAVATTA, 1990, p. 328); a partir desta segunda função, a EP foi associada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho de maneira a contribuir para o aumento da produtividade do trabalho e da riqueza nacional.

No processo de sua construção histórica, a EP superou o posto de política assistencialista, voltada apenas ao ajustamento às demandas do mercado de trabalho, para ser uma importante estratégia de acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Para isso, amplia seu enfoque para além do domínio operacional de um determinado fazer, passando a exigir uma “compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 209).

Nesta perspectiva, é organizada de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, podendo ser integrada com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Quanto a habilitação técnica, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica, podendo articular-se também a EJA.

A EPTNM na forma articulada propicia aos estudantes “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35). Isto porque sua concepção está

voltada para a garantia da integralidade dos conhecimentos inerentes ao EM e os objetivos da formação profissional.

Nesta direção, Moura (2013), aponta que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI) é uma solução transitória e viável na direção de construir uma sociedade na qual os estudantes das classes populares possam optar por uma profissão após concluir o ensino médio politécnico. Consoante a este entendimento, o EMI, apoia-se no desenvolvimento dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, assim compreendidos:

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

A ciência, conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade;

O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas;

A cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. (BRASIL, 2013, p. 215).

Ademais, a EPTNM enquanto modalidade da Educação Básica, possui na sua forma integrada, uma possibilidade educativa de superação à dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro. Kuenzer (1997) conceitua a dualidade como a existência de dois caminhos bem distintos, a partir das funções essenciais do mundo de produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer a função de dirigentes; outro para preparação para o mundo do trabalho em cursos de formação profissional.

Acreditamos, pois, que a integração da EPTNM articulada à EJA, materializada pela instituição do PROEJA, é um caminho oportuno ao acesso à Educação Básica, proporcionando o aumento da escolaridade ao público de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos.

Adentrando na Lei nº 5.692/1971, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus no Brasil, esta, traz um capítulo especial “ Do Ensino Supletivo” (ES)⁴, apresentando-o como uma política para os jovens e adultos, sob a proposta de reposição de escolaridade, como

⁴ O ES aconteceu paralelamente ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

suprimento aos que não a tenham seguido ou concluído os estudos na idade própria e o aperfeiçoamento e qualificação aos que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Com estes objetivos, o ES pretendia recuperar o atraso dos adolescentes e adultos oferecendo oportunidade de retorno a escola, para que estes também endossassem a fila da mão-de-obra qualificada para atender os anseios do modelo econômico vigente, com o “Milagre Econômico”⁵. Para isto, a lei indicava um novo modelo, cuja abrangência estendia o atendimento desde a iniciação alfabética à formação profissional, perpassando pelo 1º e 2º graus.

O ES possuía quatro funções: a suplência, em substituição do Ensino Regular pelo supletivo, via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º e 2º graus; o suprimento, integralizando os cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem, correspondente à formação metódica no trabalho e a qualificação, encarregada da profissionalização, que sem ocupar-se com a educação geral atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Os exames supletivos correspondiam ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para maiores de 18 anos e ao nível de conclusão de 2º grau, para os maiores de 21 anos. A sua oferta poderia acontecer em turmas presenciais ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação, que atingissem o maior número de alunos, ficando a cargo dos sistemas de ensino e de seus Conselhos de Educação, as normas para sua organização.

As características e os fundamentos do supletivo, foram regulamentados em dois documentos: o Parecer nº 699 de 28/07/1972 e o documento Política para o Ensino Supletivo que tiveram como relator Valnir Chagas. Ambos explicitaram as características desta modalidade de ensino e atribuíram-no uma “nova linha de escolarização não-formal”, podendo ser exemplo de interpenetração entre os dois sistemas.

Estes documentos traziam três princípios que refletem o pensamento do período militar, contrapondo-se as experiências anteriores de movimentos sociais, visto que sua gênese estava em recuperar o atraso e formar mão-de-obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional. Sobre estes princípios, Haddad e Di Pierro (2000) explicitam que:

⁵ O período da História do Brasil entre os anos de 1969 e 1973 foi marcado por forte crescimento da economia, que vivia “O Milagre Econômico”. O termo “milagre” está relacionado com este rápido e excepcional crescimento econômico pelo qual passou o Brasil neste período. Este crescimento foi alavancado pelo PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo) implantado em 1964, durante o governo de Castelo Branco. Disponível em: Portal infoescola.com.br. Acesso em: 21 maio 2019.

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117, grifo dos autores).

Tais princípios ressaltam a importância do supletivo como uma forma de aumentar a oferta de formação para um público que já atuava no mercado de trabalho ou que desejasse entrar. Para isto, propunha uma oportunidade de uma escolarização menos formal e mais aberta diferentemente da rigidez do Ensino Regular.

Vinculada a um pensamento tecnicista⁶, a metodologia prevista incluía os módulos instrucionais, atendimento individualizado, autoinstrução e provas em duas etapas: modular, a cada semestre correspondente a um conjunto de disciplinas conclusivas do nível de ensino e seriado e com a duração de 6 meses para cada série.

Para concretizar as ações do supletivo, o Ministério da Educação (MEC) criou e gestou o Departamento do Ensino Supletivo (DESU) em 1973. Suas principais ações decorriam da formulação e gerência de programas no âmbito federal relacionados à modalidade de Suplência, assim dedicavam-se,

ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

A partir desta configuração, cada sistema de ensino implementou o ES, cuja materialização se deu majoritariamente na esfera estadual, regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), tendo sua coordenação nas Secretarias Estaduais de Educação.

No Rio Grande do Norte, a SEEC-RN acolheu o ES, direcionando suas ações ao Departamento de Ensino Supletivo (DESU), o qual implementou em duas vertentes: na implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), com o Exame de Educação Geral em

⁶ É uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. Disponível em: Portal educabrasil.com.br. Acesso em: 21 maio 2019.

nível de 1º e 2º graus e na expansão do Projeto Minerva⁷, com o ensino por radiodifusão educativa do MEC.

Uma das primeiras ações da DESU foi a criação do CES - Professor Felipe Guerra, inaugurado no dia 8 de novembro de 1974, em Natal. Seguindo as orientações nacionais, este CES foi organizado para o atendimento a distância, com o atendimento individual e personalizado, em que orientavam os estudantes para o desenvolvimento da autonomia para aprender, por meio da indicação de temas e bibliografias que direcionavam seus estudos (SILVA, 2005).

A organização curricular oferecida apresentava uma estrutura metodológica baseada no Sistema Integrado do Trabalho, desenvolvida sob a forma de módulos instrucionais. Estes abordavam as áreas do conhecimento, agrupando-as de acordo com o programa de cada disciplina, além de trazerem os objetivos instrucionais, conteúdos, exercícios, auto avaliação e orientações gerais, de modo a possibilitar ao estudante a organização de sua aprendizagem. Silva (2005, p. 11, grifo do autor) esclarece a dinâmica de seu funcionamento:

Neste sistema, o “cliente” era o responsável principal pela sua própria aprendizagem. O atendimento, com consultas marcadas, era em tempo integral e exigia frequência obrigatória, entretanto permitia a clientela estabelecer sua frequência às “cabines”, de acordo com as condições que dispunha para estudar.

Assim, a estrutura organizacional foi pensada para o atendimento daqueles que não dispunham de tempo para frequentar o Ensino Regular, pois suas atividades e horários eram flexíveis de modo que os alunos escolhiam o quê e quando estudar de acordo com sua disponibilidade, tendo a possibilidade de concluir seus estudos, mesmo trabalhando.

Paralelamente a SEEC-RN, implantou um projeto complementar ao ES: o Projeto Logos II, que visava qualificar o professor leigo (formação de nível primário ou ginásial), por meio da oferta de cursos em módulos a distância. O curso foi oferecido em parceria com o Governo Federal entre os anos de 1976 e 1986, tendo a duração de três anos dividido em etapas. Os materiais constavam de livro/módulos, voltados à prática de sala de aula adaptados à clientela supletiva.

A contribuição do Projeto Logos II, ao Rio Grande do Norte, foi muito significativa

⁷ O Projeto Minerva nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Foi iniciado em 1º de setembro de 1970. O nome Minerva é uma homenagem a deusa grega da sabedoria. Do ponto de vista legal foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. A obrigatoriedade, é fundamentada na Lei 5.692/71.

para a formação inicial de aproximadamente 10.000 (dez mil) professores leigos no Estado (SILVA, 2005). Esta ação, foi para além do aumento de escolarização dos professores, pois sua abordagem metodológica requeria um estudo e aplicação de miniaulas planejadas, que influenciaram na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Outra vertente da implantação do ES, foi a expansão do Projeto Minerva. Este, foi concebido pelo MEC em parceria com a Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura e instituído pelo Parecer nº 699/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo por objetivo oferecer a educação de adultos por meio da utilização do rádio para atingir os estudantes onde estivessem; tendo suas aulas transmitidas em rede nacional por várias emissoras de rádio e de televisão, visando à preparação de alunos para os exames supletivos.

Com este objetivo, o Projeto Minerva foi responsável pelos primeiros Cursos Supletivos de 1º grau pelo rádio, que possuía as três modalidades de participação, descrita por Castro (2009, p. 51):

Recepção organizada, desenvolvida em radiopostos sob a liderança de um monitor para ouvir a transmissão das aulas que podiam funcionar em escolas, quartéis, igrejas, entre outros; Recepção controlada, em que os alunos recebiam isoladamente a transmissão dos cursos reunindo-se periodicamente com o monitor, a fim de discutir ideias e tirar dúvidas e Recepção isolada, onde os alunos recebiam emissões em suas casas.

Com esta organização, o Projeto Minerva ofereceu diversos cursos e para atender a demanda de alunos egressos do 1º grau, ampliou sua abrangência, com o Curso Supletivo de 2º grau. Para isto, firmou-se uma parceria com as Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta que já tinham experiência com essa modalidade de formação, pelo Telecurso Segundo Grau.

Na década de 1980, o Projeto Minerva foi perdendo força principalmente em razão do fim do Regime Militar, que tinha sido responsável por lhe dar toda a estrutura físico-financeira. Contudo, o Programa Telecurso da TV Globo continuou a ser transmitido. Assim, comprando os fascículos que eram vendidos nas bancas, as pessoas podiam concluir os Ensinos de 1º e 2º graus, e para conseguir o diploma submetiam-se as provas aplicadas pelas Secretarias de Educação. (PIMENTEL, 1999).

No RN, a execução do Projeto Minerva foi fragilizada, isto porque, havia deficiência na garantia de estrutura para os radiopostos, que apesar de simples precisava da parceria com as prefeituras para providenciar sala, carteiras, rádio, TV, livros, matrículas, provas e organização de documentação; além da péssima qualidade do sinal do rádio em determinados lugares (SILVA, 2005).

Do mesmo modo, seus efeitos são poucos conhecidos, devido a forma de participação no Projeto, uma vez que os beneficiários podiam ouvir livremente os programas em suas casas e optar ao final em fazer as provas, portanto não se tinha o controle da participação na série de atividades que o compunham. Assim, inferimos que o ES no âmbito da SEEC-RN, foi executado principalmente, por meio dos CES, que ampliou sua abrangência.

O CES Professor Felipe Guerra, expandiu suas atividades sob o Parecer 03/1988 - CEE ao 2º grau, tendo em vista integrar novos estudantes ao acesso a um grau maior, tendo como material pedagógico os Sistema de Estudo Personalizado. Com esse mesmo objetivo foi inaugurado o Centro de Estudos Supletivos de 2º grau, Professora Lia Campos, também em Natal. Estes Centros encontram-se em atividade até o presente momento, ampliando o leque de atendimentos.

Os exames supletivos também ofertaram cursos na modalidade profissionalizante, para profissionais com experiências nas áreas de Transações Imobiliárias, Auxiliar de Computador, Segurança do Trabalho e Técnico de Enfermagem (ARAÚJO, 2018). Estes cursos destinavam-se a trabalhadores que comprovassem dois anos de experiência no curso escolhido e servia para comprovar escolaridade junto aos seus postos de trabalho.

Sobre as repercussões da Lei de 1971 no RN, afirmamos que as ações decorrentes do ES, foram mais evidentes na oferta de cursos nos CES, mas, por envolver maior aporte financeiro, ficou restrita a implantação de duas unidades no Estado. Já a oferta do Projeto Minerva, via radiodifusão, teve sua oferta concentrada na Recepção Isolada, cujo alcance não pôde ser mensurado. Neste período também foi marcado pela experiência da oferta de cursos profissionalizantes para o público de adultos trabalhadores e pela qualificação profissional a 10.000 professores leigos, os quais passaram a ter uma formação específica para a docência.

A Lei nº 5.692/1971 também trouxe grandes modificações no sistema educacional brasileiro, principalmente quanto a oferta da vertente colegial do ensino do Grau Médio, que passou a se chamar de 2º grau, trazendo a profissionalização compulsória e obrigatória para todas as escolas públicas e privadas, as quais deveriam ofertar cursos profissionalizantes a nível de 2º grau, com o objetivo declarado de formar mão de obra qualificada (em nível médio) para o crescente período de industrialização do país.

Queirós (2013) apresenta dados referentes ao período de gestação e implantação da Lei nº 5.692/1971, que corroboram o entendimento da lógica da profissionalização obrigatória: eram 13 milhões de brasileiros que estavam no curso primário, no nível médio 4 milhões e somente 400.000 chegavam à Universidade. Assim, mesmo diante do processo de

exclusão educacional, formava-se um quantitativo de jovens que não conseguiam acessar o grau superior e reclamavam por uma ampliação na oferta de vagas para este grau.

Para solucionar o problema da ausência de mão de obra qualificada para o mercado e a crescente demanda pelo Ensino Superior, a ideia do 2º grau profissionalizante veio a contento. A proposta era de uma escola única, sob dois princípios: da continuidade, com vistas ao prosseguimento para o grau superior e o princípio da terminalidade, no qual mediante a formação profissional, os estudantes já podiam ingressar do mercado de trabalho.

O currículo do 2º grau profissionalizante era oferecido com uma redução da Base Comum, mas sua prática ficou restrita às escolas públicas, que foram obrigadas a oferecer um Ensino Técnico sem as condições necessárias, com dificuldades de materiais e equipamentos para uma qualificação profissional, além da falta de profissionais para atuar nos componentes técnicos.

Ademais, a elite brasileira não queria que seus filhos fossem educados para o trabalho manual, mas para a continuidade dos estudos por meio de uma sólida formação geral. Ao tempo que as escolas públicas, eram obrigadas a ofertar o Ensino Profissionalizante mesmo sem as condições adequadas,

a falta de um adequado financiamento e de formação de professores, decorrente de decisão política do mesmo governo que implantou autoritariamente a reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infra-estrutura específica e especializada. (MOURA, 2007, p. 13).

Nesta direção, Germano (2011, p.190) afirma que a reforma educacional imposta pela Lei nº5.692/1971 foi perversa com o Ensino de 2º grau público, pois “destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso”.

Concordando com Germano, a imposição da oferta do Ensino Profissionalizante às escolas públicas, serviu para distinguir ensino público e privado, profissionalizante e propedêutico, respectivamente; contribuindo assim para o dualismo estrutural do Ensino Médio (EM), uma vez que existia uma escola para o ingresso em nível superior e outra voltada para o exercício de atividades manuais.

Como consequência, assinou a precarização da escola pública e acentuou a divisão de classes sociais no país, em que a classe trabalhadora e seus filhos se tornavam cada vez mais empobrecidas e sem direito a uma formação ampla e completa. Enquanto as elites não precisavam da escola pública e a classe média, não foi convencida a acolher a

profissionalização,

a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava para o ensino superior, [...] levaram ao estabelecimento do dualismo estrutural. Inicialmente, foram feitos ajustes nos currículos nas escolas; posteriormente uma flexibilidade foi introduzida pelo parecer do CFE nº76/75, que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 36).

Atestando o pensamento dos autores, consideramos que a não assunção do ensino profissionalizante pela rede privada e as condições precárias de oferta nas escolas públicas, foram determinantes para o fim da profissionalização obrigatória, referendada pela Lei nº 7.044/1982, que abriu a possibilidade de não ofertar as habilitações profissionais, reestabelecendo ao 2º grau o modelo anterior com o Ensino Propedêutico.

No final da década de 80 já não havia Ensino de 2º grau profissionalizante nas Redes Estaduais de Ensino, ficando restrita a Rede Federal com as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Deste modo, após a implementação da Lei nº 5.692/1971, pode afirmar que apenas a Rede Federal saiu fortalecida, conseguindo consolidar-se com uma formação técnica de qualidade. (MOURA, 2007).

No Rio Grande do Norte a SEEC-RN foi a responsável em implementar nas escolas de sua rede, o Ensino de 2º grau profissionalizante. Para isto, foi instituído um grupo de trabalho para estudar a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º grau. Este grupo era formado por professores e técnicos, que tinham a missão de formatar o processo de implementação do 2º grau, quanto a estrutura física, instrumental, recursos humanos e organização curricular das escolas que ofertariam o Ensino Técnico profissionalizante.

Sobre o processo de implantação do 2º grau no RN, Carlos (2018) apresenta três categorias de escolas que ofertaram o Ensino Profissionalizante: escolas criadas, transformadas e estadualizadas. As escolas criadas foram construídas com o objetivo de ofertar o ensino de 2º grau profissionalizante; as transformadas eram escolas já existentes, que sofreram reformas e adaptações para a oferta e as estadualizadas, eram escolas da Rede Municipal ou da Rede Privada que passaram a fazer parte da Rede Estadual.

No período compreendido entre 1971 e 1996 (ano que entra em vigor uma nova reforma por meio da lei nº 9.394), um total de 168 (cento sessenta e oito) escolas ofereceram o ensino de 2º grau profissionalizante, sendo 48 criadas, 101 transformadas e 19 estadualizadas. (CARLOS, 2018, p. 78).

Notadamente, a maior oferta se deu na categoria transformadas, isto porque era a

opção mais prática e econômica. Para que uma escola fosse transformada era necessário que a escola requisitasse a oferta e apresentasse uma infraestrutura mínima de salas de aula e espaço para laboratórios, bem como um corpo docente para ministrar aulas no 2º grau de acordo com a habilitação profissional pretendida. Após a solicitação e autorização, por meio da publicação de decreto pela SEEC-RN, a escola poderia ofertar o 2º grau profissionalizante.

Um grande desafio vivenciado no processo de implementação foi a contratação de professores para a formação técnica; o artigo 34 da Lei nº 5.692/1971, orientava que: “a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1971).

Porém, de acordo com Costa (2017) a SEEC-RN contratavam esses professores por meio de contratos de prestação de serviços, descumprindo as determinações da Lei. Deste modo, não haviam processos seletivos organizados para o Ensino Técnico, a contratação se dava via convite dos gestores e técnicos da SEEC-RN aos interessados que possuíam formação e/ou experiência prática na área para ministrarem as aulas das disciplinas técnicas.

O currículo para o Ensino Técnico Profissionalizante de 2º Grau, era fundamentado numa base tecnicista e alinhado ao contexto histórico do país, que vivia um período de ditadura militar. Assim, o currículo refletia seus ideais materializando-se por meio de “uma formação fragmentada, descontextualizada e limitada, não possibilitando ao estudante superar a dicotomia saber e fazer” (COSTA, 2017, p. 45)

As habilitações profissionais oferecidas durante o período de vigência da Lei de 1971 no RN, tinham como principal requisito, a escolha de cursos que não demandassem por laboratórios e equipamentos, que fosse mais fáceis de serem executados pelas escolas; em decorrência disto, a maior oferta se deu na área de administração, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade Total de Habilitação Profissional, por Eixo no RN (1971 – 1996)

Eixo	Total de Habilitação por eixo	Total percentual por eixo.
Administração	110	28,6%
Saúde	12	3,1%
Construção Civil	10	2,6%
Eletricidade e Eletrônica	06	1,6%
Agricultura e Pecuária	23	6,0%
Comércio e Serviço	14	3,6%
Educação	95	24,7%
Mecânica	02	0,5%
Química e Petroquímica	02	0,5%
Curso não profissionalizante	96	24,9%
Habilitações não identificadas	15	3,9%
Total de habilitações	385	100%

Fonte: Adaptado de Carlos (2018).

O maior percentual concentrou-se nas habilitações pertencentes aos eixos de Administração (28,6%) e o da Educação (24,7%), reiterando que a oferta estava condicionada ao baixo custo do curso. Soma-se a isto, a necessidade de formar professores para atender as demandas provenientes do processo de expansão do ensino de 1º e 2º grau.

Notamos também um alto percentual da oferta de cursos não profissionalizantes, isto devido a implantação da Lei nº 7.044/10/1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, cuja obrigatoriedade deixou de existir.

A partir da implementação da Lei de 1982 muitas escolas de 2º grau do RN, optaram também por ofertar o 2º grau não profissionalizante, passando a coexistir três formas de Ensino de 2º grau: profissionalizante; não profissionalizante e mistas; sendo esta última forma, referente a algumas Instituições que ofertavam os dois modelos anteriores.

Gradativamente, o Ensino Profissionalizante vai perdendo forças, isto porque, sua oferta demandava por investimentos, devido à necessidade de adquirir equipamentos e estruturação dos espaços específicos fundamentais para a qualidade efetiva desse ensino. Ademais, os alunos egressos dos cursos já não encontravam oportunidades de trabalho pela saturação do mercado; tampouco conseguiam entrar nas universidades, visto que a estrutura curricular apresentava redução na carga horária da formação geral.

A realidade da implementação da Lei 5.692/71 no Estado do RN foi semelhante ao cenário nacional, cuja efetivação foi marcada pela falta de infraestrutura física e humana para a oferta qualificada dos cursos técnicos e pelo aumento da dualidade educacional, visto que as escolas privadas não aderiram ao ensino técnico continuaram com a oferta de um currículo voltado para o ensino propedêutico.

Não obstante ao aparente rompimento da dualidade estrutural do EM, ao propor o Ensino Profissionalizante único para todo sistema educacional brasileiro, a Lei nº 5.692/1971 cooperou para a precarização da escola pública, que foi obrigada a oferecer um Ensino Técnico pobre sem as mínimas condições necessárias, que não conseguia capacitar os estudantes para o exercício consciente da profissão, nem conduzi-los às universidades. Mas, que cumpriu seu objetivo inicial de dar ao Ensino de 2º grau o caráter de terminalidade e barrar o acesso ao grau superior.

No âmbito da REERN, 168 escolas ofereceram o Ensino Profissionalizante sem a estrutura necessária. No geral ofertaram cursos básicos e produziram grande contingente de estudantes genéricos, sem que o mercado fosse capaz de absorvê-los; além de distanciá-los do Ensino Superior.

Tais fatos permitem inferir que a experiência do Ensino Profissionalizante na REERN,

no período da Lei de 1971 assentiu à degradação da imagem da escola pública no RN e o aumento do preconceito ao Ensino Profissional, visto que ficou associado à baixa qualificação e incapacidade de conduzir a um nível mais elevado de escolaridade.

Ainda sob a égide da lei da reforma de ensino de 1º e 2º graus, o país passa pelo processo de redemocratização, materializado na promulgação da Constituição Federal (CF), em 05 de outubro de 1988, que normatiza juridicamente os direitos e as obrigações individuais e coletivas em vários aspectos da vida em sociedade, incluindo a educação no Brasil e, em seguida, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.3294/1996, que trouxe nova organização à educação no Brasil.

A CF/1988 traz no artigo 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho, pautando-se nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros (BRASIL, 1988).

Além do direito subjetivo a educação para todos, a CF traz a possibilidade de inclusão daqueles que não tiveram acesso à escola na idade regular e/ou tiveram o percurso escolar interrompido por diferentes motivos, conforme descrito no artigo 208 “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988, p. 124).

No mesmo artigo determina que a oferta de ensino noturno regular deve ser adequada às condições do educando. Assim, abre a prerrogativa para a oferta de ensino aos jovens e adultos não ou pouco escolarizados, recomendando que as escolas façam as adequações necessárias para atendê-los.

Oito anos após a promulgação da CF, foi publicada uma nova lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, a LDB nº 9.394 de 1996. Esta reorganiza e disciplina a educação no país e reitera os direitos educacionais já descritos na constituição de 1988, reafirmando que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Esta Lei trouxe um avanço para a EJA, ao considerá-la no Artigo 37, como uma oferta da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental (EF) e Médio, complementando ainda que o poder público providenciaria meios de estimular o acesso e permanência do trabalhador nas escolas. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 122) a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior “reside na abolição da distinção entre os

subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum”.

De fato, a nova LDB trouxe avanços quando incluiu a EJA como modalidade da Educação Básica, promovendo um único sistema organizacional, o que findou por diminuir o paralelismo de ações destinadas ao ensino de jovens e adultos. Porém, a trajetória desta modalidade revela a coexistência de vários projetos e programas, especialmente voltados à alfabetização deste público, contribuindo para a não consolidação do ensino da EJA como política garantidora do direito a educação.

Isto pode ser percebido mediante a pouca atenção e investimentos direcionados para esta modalidade, traduzido no tratamento dado a Seção da EJA, cujos artigos, desde sua publicação, sofreram apenas duas modificações: o acréscimo de mais um parágrafo ao artigo 37, cujo *caput* propunha o redimensionamento, institucionalização e integração das ações da EPT de nível médio com a EJA, publicado na Lei nº 11.741 de 16/07/2008 e com a inclusão da perspectiva da educação ao longo da vida, pela Lei nº 13.632 de 06/03/2018.

No âmbito da REERN, os efeitos da LDB/1996, demorou a ser sentido nesta modalidade de ensino, uma vez que a institucionalização da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), pelo Decreto Estadual nº 15.035, de 11/08/2000 foi tida como um dos primeiros movimentos de adequação a LDB de 1996, o qual determinou a SUEJA como setor responsável pelas ações e sistematização das atividades voltadas a essa modalidade de ensino.

Os direcionamentos iniciais voltaram-se aos CES, que se tornaram Centros de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA), ampliando sua quantidade (Natal: Professor Felipe Guerra e professora Lia Campos; Caicó: Senador Padre Francisco de Brito Guerra; Mossoró, Alfredo Simonetti e Currais Novos: Professora Creuza Bezerra) e sua forma de atendimento, que poderia ser presencial ou semipresencial.

No atendimento presencial, os alunos se matriculavam e frequentavam aulas sob mediação de um orientador de aprendizagem, em dias e locais definidos, recebendo no ato da inscrição o material instrucional contendo os conteúdos e organizavam os horários de estudos de acordo com as suas condições. Nesta proposta, os alunos seriam concentrados no mesmo espaço, devendo ter frequência obrigatória de 75% das aulas ministradas. Também podiam comparecer aos centros para aulas, tirar dúvidas e posteriormente fazer as avaliações (SILVA, 2005).

No formato semipresencial caracterizado pela autoinstrução, o estudante é livre para escolher qual disciplina desejava cursar, escolhendo dias e horários. O material de estudo era

encontrado nas teleaulas do Telecurso 2000 ou em outras fontes e por último realizavam as provas. Outra forma semipresencial era livre-aberta, destinada aos que não tinham disponibilidade para frequentar as aulas. Estes prestavam os Exames de Suplência Geral, que passou a ser Bancas Permanente⁸ realizando as provas. Para isto, precisava ter 18 anos para os exames de EF e 21 para o EM.

O maior destaque da implementação da LDB, deve-se a oferta da EJA enquanto modalidade da Educação Básica, a qual chegou aos estabelecimentos de ensino da REERN por meio da Resolução n° 001/1999 do CEE/RN, na forma presencial, nos turnos diurno e noturno, nos níveis fundamental e médio. Com isto, perde-se o caráter único de suplência e se credencia como atividade permanente de ensino voltado ao público de jovens e adultos, podendo vislumbrar sua efetivação como uma política institucionalizada e organizada ao atendimento de seu público.

Nos anos 2000, caracterizado como período de expansão dos Programas sociais e do acesso à escola nos Ensino Básico e Superior, houve uma ampliação do acesso à EJA, e diversificação no atendimento nas escolas da rede, nos CEJAS, com cursos presenciais, semipresenciais e não presenciais, Bancas Permanentes com exames supletivos e certames nacionais como o Exame Nacional de Conclusão e Certificação de EJA (ENCCEJA)⁹.

Dentre as ações desenvolvidas pela SUEJA ao longo dos últimos anos, destacamos o Projeto Alvorada (2000 a 2013), criado para formação em serviço dos professores que atuaram no EM/EJA; o PROFAE (2005 a 2010), destinado ao atendimento de aos jovens e adultos que trabalham na área da saúde, com materiais e acompanhamento específicos; o PROJOVEM Urbano e do Campo (2015 a 2017), para os jovens entre 15 e 18 anos; o Educando para a Liberdade (2010 a 2013), com a oferta da educação básica para os privados de liberdade e a Resolução n° 48, com incentivo a abertura de novas turmas de EJA (ARAÚJO, 2018).

Até o ano de 2019, a EJA na REERN acontecia nas seguintes formas de atendimento:

- a) nas 176 unidades escolares, geralmente no noturno e presencial, atendendo a um público de 38.970 alunos em 2019;
- b) nos CEJA's nas formas presenciais e semipresenciais, atendendo a 8.390 estudantes em 2019 (SEEC-RN, 2019);
- c) na Comissão permanente de exames,

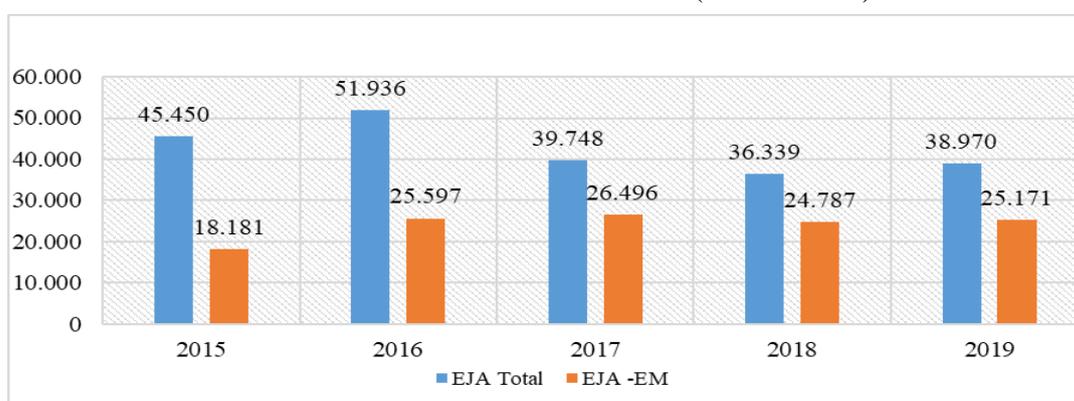
⁸ Instituída pelo Parecer n° 07/1990 pelo CEE/RN, inicialmente em caráter experimental devido a necessidade de atender a candidatos que precisavam acelerar seus estudos para participar de concursos, empregos e vestibular. Desde 2008 passou a se chamar “Comissão Permanente de Exames Supletivos (ARAÚJO, 2018, p. 117).

⁹ O Enceja é o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos. O objetivo dessa prova é fornecer o diploma de Ensino Fundamental e Ensino Médio para pessoas que estão acima da idade regular de certificação desses níveis da Educação Básica.

mediante provas agendadas, sem regulação de frequência; d) em espaços de privação de liberdade, para quem está cumprindo pena em presídios (oferta foi encerrada em 2017) e) no Programa RN Alfabetizado, realizado em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado do MEC/FNDE, destinado a alfabetização de jovens e adultos (oferta encerrada no ano de 2016) (ARAÚJO, 2018).

Após uma sucessiva expansão no acesso e atendimento desta modalidade de ensino, a oferta de EJA na REERN vem sofrendo gradação, com queda constante no número de matrículas conforme Gráfico 1, que mostra a trajetória da matrícula nos últimos 5 anos:

Gráfico 1 – Matrículas de EJA na REERN (2015 a 2019)



Fonte: Adaptado de SIGEDUC (2019).

Percebemos que houve diminuição significativa do número de matrículas no período de 2016 a 2019, com perda de 12.966 matrículas na oferta de EJA total, incluindo os Ensinos Fundamental e Médio. Ao focar só o EM esta oferta manteve-se estável. Ainda assim é visível a diminuição a oferta de EJA na etapa do Ensino Fundamental, o que acarretará em pouco tempo numa diminuição de matrículas no EM.

Na mesma direção Araújo (2018) aponta uma queda significativa no número de municípios do RN que ofertam a EJA na REERN. Dos 167 municípios do RN em 2015, 64 deixaram de ofertar a modalidade, em 2016, 60 já não dispunham de escolas de EJA e em 2017, 76 municípios negam o direito a educação aos jovens e adultos residentes.

Concorrem para a constante diminuição da oferta na REERN a ênfase a Programas sazonais (Programa Brasil Alfabetizado, PROJOVEM, Alfabetizando para a liberdade), a ausência de formação continuada dos professores, o redimensionamento das escolas rede, a partir de 2016, com o fechamento de várias turmas de EJA e a falta de uma política específica para esta modalidade, que possibilite a permanência e continuidade de seu público no contexto escolar.

Além disso, a EJA por ser o espaço destinado aos excluídos, configura-se como espaço que reflete os problemas sociais, provenientes da política neoliberal, que gera grandes mazelas sociais; em que os estudantes são forçados a desistirem do engessado formato escolar em busca por sobrevivência, uma vez a EJA

trabalha com sujeitos marginais ao sistema, [...] negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais [...] grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Não obstante as fragilidades deste público, acrescentam-se as condições de vida destes alunos, que por muitas vezes, são também trabalhadores responsáveis em prover e sustentar sua família, tendo uma jornada dupla e ainda frequentam o ensino noturno. Além disso sofrem diversos problemas sociais: o desemprego, a mobilidade habitacional, a insegurança, problemas de saúde e familiares, gravidez precoce, entre outros.

Sobre as repercussões da LDB de 1996, no Brasil e no RN, consideramos ser inegável a legitimação da EJA, visto que garantiu a modalidade como integrante à Educação Básica nos Níveis Fundamental e Médio, possibilitando um aumento de “status”, permitindo uma minoração do preconceito associado ao ES, assim como a inseriu no rol do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁰.

No entanto, sua efetividade revela ações pontuais e incapaz de alcançar o grande contingente de pessoas acima de 25 anos¹¹ que não tem escolaridade completa, fruto de um contexto histórico de negação de direitos, e também muito distante de corrigir as distorções geradas por anos de descaso ao público e a modalidade da EJA.

Por conseguinte, temos em 2019 um cenário de encolhimento da oferta da EJA, que

¹⁰ É um fundo especial, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006 convertida na Lei nº 11.494, de 20/06/2007; de natureza contábil e de âmbito estadual (27 fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, DF e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica FNDE (<https://www.fnde.gov.br/>).

¹¹ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018, revelam que mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais não concluiu a educação básica, sendo que 52,6% não concluíram o mínimo de estudo esperado. A maior parte, 33,1%, não terminou nem o ensino fundamental. Outros 6,9% não têm instrução alguma, 8,1% têm o fundamental completo e 4,5% têm o ensino médio incompleto. Considerando que em 2008, o Brasil possuía 208.494.900 (duzentos e oito milhões, quatrocentos e noventa e quatro mil e novecentos) habitantes (IBGE,2018).

não consegue atrair a grande demanda de jovens e adultos que estão fora do contexto escolar, devido à pouca atratividade e qualidade no ensino, associada as dificuldades de sobrevivência de seu público, que vivem em condição de vulnerabilidade social; tampouco garantir a permanência e continuidade dos estudantes já matriculados.

Diante disso, urge um olhar diferenciado na proposição de políticas para este público. Estas, devem estar voltadas a equidade de oportunidades de ensino que possibilitem a inserção no mundo do trabalho e a melhoria nas condições de vida das pessoas. Dentre as possíveis políticas que podem cumprir este papel, destacamos o PROEJA como alternativa viável para atrair os jovens e adultos para o contexto escolar.

A LDB n° 9.394 de 1996, em seu artigo 34, também apresentou modificações para o ensino de 2° grau, agora denominado de Ensino Médio (EM), trazendo o objetivo da “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, 1996), bem como traz em seu Artigo 36 a EP como uma possibilidade facultativa “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996), podendo ser desenvolvida nas escolas ou em cooperação com instituições especializadas em EP.

Esta separação com o EM decretou o fim da profissionalização obrigatória. Com isto, a EP foi apresentada deslocada da Educação Básica, ou seja, não fazia parte da estrutura da educação regular brasileira, sendo considerada “como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade” (MOURA, 2007, p. 16), portanto, considerada apenas como uma opção.

Com esta configuração, a nova LDB determinou que a EPT deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, acrescentando ainda que os conhecimentos adquiridos na EP, inclusive no trabalho, poderão ser reconhecidos e certificados para prosseguimento ou conclusão de estudos, conforme preceitua seu Artigo 39 (BRASIL, 1996).

O instrumento regulamentador dos artigos que tratam da preparação para o exercício das profissões técnicas da referida lei, foi instituído pelo Decreto n° 2.208 de 17/04/1997, o qual estabeleceu as bases para a EP, apresentando no Artigo 1° o objetivo de “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997).

Este Decreto, deliberou que a educação técnica teria organização curricular própria e independente do EM, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Desta forma concretizou a separação entre o EM e a EP, em que o EM manteve a oferta propedêutica, enquanto os cursos técnicos só puderam ser ofertados de modo separado.

Para concretizar as ações impostas pelo Decreto nº 2.208/1997, foi feito um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a oferta dos Cursos Técnicos, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Este tinha por objetivo ampliar o número de vagas no Ensino Profissionalizante e diversificar a oferta de cursos de acordo com às demandas da sociedade e às exigências das novas tecnologias (BRASIL, 1998)

Com este objetivo, os recursos foram direcionados para a construção de unidades escolares para a oferta de cursos concomitantes e subsequentes, para as Redes Estaduais, e para a Rede Federal, trouxe a proposta de autofinanciamento, em que teria que buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade. A ideia era afastar a oferta do EM nos Institutos Federais (IF). Nesta direção, foi publicada a Portaria MEC nº646 de 14/05/1997, determinando que a oferta de vagas para o EM, seria de máximo de 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal.

A partir do Decreto nº 2.208/1997, prevaleceu a oferta de Cursos Técnicos concomitantes e sequenciais, provocando a eliminação da oferta de EM de caráter profissionalizante, uma vez que a conjuntura legal e financeira não favorecia a integração do EM com a EP, “se alguma Unidade Federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-la, com apoio na LDB; o preço desta decisão, contudo seria não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial” (KUENZER, 2003, p. 7).

Outrossim, o Decreto nº 2.208/1997 obrigou os sistemas de ensino a ofertarem unicamente o EM de formação geral, visto que a intenção da política educacional brasileira tinha uma clara opção em separar o EM propedêutico da EP. Tal pensamento estava fortemente alinhado a lógica neoliberal, em concordância as organizações de financiamento mundial,

[...] embora tenham ampla importância a educação primária e secundária, bem como a educação profissionalizante, estas não devem estar articuladas. Ou seja, os resultados da educação profissionalizante podem ser muito melhores se esta não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal. [...] a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, em sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico (OLIVEIRA, 2001, p. 2).

Coerentes a este pensamento, as implicações no Decreto nº 2.208/1997 foram a

desarticulação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade, o barateamento do EM, deterioração das condições de escolarização dos trabalhadores e a agudização da dualidade estrutural do EM.

Após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2003, houve um amplo debate em torno da revogação do Decreto nº 2.208/1997, de modo que em 23 de julho de 2004, foi publicado o Decreto nº 5.154 que possibilitou a integração curricular nos cursos de nível médio. Com isto, adicionou entre as ofertas já existentes, a forma integrada, abrindo a possibilidade de rearticular o EM com a formação para o trabalho, de modo “a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004).

A partir da publicação do novo Decreto a EP poderá ser desenvolvida nas formas: integrada, concomitante e subsequente. Na oferta integrada, a EP é parte do EM, constituindo um mesmo curso, com matrícula única; na concomitante, o estudante pode fazer o Ensino Técnico e o EM de forma separada e em instituições diferentes, com matrículas distintas e ainda na forma subsequente, destinado a quem já concluiu o EM e deseja qualificar-se através de um Curso Técnico.

Para fomentar a oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), o Governo Federal publica o Decreto nº 6.302/2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), com objetivo de fortalecer as Redes Estaduais de EP, por meio de aporte financeiro para a construção, reforma e ampliação de escolas para abrigar a oferta do EMI, bem como ações para equipá-las.

Na prática, o PBP proporcionou a construção de centenas de centros específicos para a oferta de EP e a reforma e ampliação de unidades escolares já existentes, contribuindo para o aumento de matrículas no EMI em todo o Brasil. Todavia, sua execução não aconteceu de forma linear, visto que a gestão educacional ficou a cargo de cada Estado da Federação.

A política de expansão do EMI foi afirmada na Lei nº 13.005, de 23 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), contendo 20 metas para o Sistema Educacional brasileiro, para os próximos 10 anos (2014 a 2024). Esta lei trouxe duas metas para a EP, sendo uma destinada à vinculação com a EJA:

META 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

META 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014).

No entanto, a perspectiva de consolidação e ampliação do EMI mencionada no PNE, vem sendo paulatinamente destruída diante a assunção do poder por representantes de ultradireita, cujo pensamento se alinha a lógica do neoliberalismo e a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, de modo que suas ações apresentam descaso à educação, refletindo no descumprimento das metas do PNE.

Neste contexto é sancionada a Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, que altera artigos da LDB nº 9.394/1996 no tocante ao EM. Esta lei determina uma reorganização curricular¹² a ser implementada nas escolas de EM a partir de 2018 e traz uma desapropriação da base de conhecimento científico comum, apresentando uma sedutora e alijada proposta de educação flexível, para atender as demandas do mercado de trabalho.

Alegando a necessidade de redimensionar o EM brasileiro, o Estado impõe por meio da referida Lei, uma oferta educacional voltada as regras do mercado acompanhada de uma diminuição obrigatória da carga horária da BNCC, para os estudantes das escolas públicas. Para Ramos (2017, p. 30), isto “restringe o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limita sua trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior”.

Neste novo capítulo do Ensino Médio, a EP embora permaneça com a possibilidade da integração, é apresentada como um dos cinco itinerários formativos: V (Formação Profissional), retirando a importância estabelecida pelo Decreto nº 5.154, uma vez que deixa a critério do Estado a sua disponibilidade e investimentos, do mesmo modo, precariza a formação técnica, uma vez que considera:

- I) a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e
- II) a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

¹² A Lei nº 13.415/2017 estabelece que a organização curricular do EM será composta pela BNCC, constituída pelas áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; e IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e por uma parte diversificada, a ser definida pelos respectivos sistemas de ensino, devendo estar articulada a BNCC e evidenciando os contextos histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 2017); e a oferta de cinco itinerários formativos – I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas e V – formação técnica e profissional – os quais deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares. (BRASIL, 2017).

Soma-se a isto, a possibilidade de oferta da EPT em parcerias com outras às Instituições públicas ou privadas, desde que seja aprovado pelo CEE e secretários de educação e certificada pelos sistemas de ensino. Este conjunto de práticas, em sintonia com o modelo econômico vigente, evidenciam o caráter limitado e excludente do EM e da EP, que é o de formar mão-de-obra barata para atender o mercado de trabalho cada vez mais flexível e precarizado.

Nos anos de vigência da Lei nº9.394 (1996 aos dias atuais), vários ciclos foram vivenciados, mudando a organização do ensino de acordo com o pensamento de quem conduz as reformas educacionais. As constantes mudanças na oferta do EM e da EP no âmbito nacional também foram repercutidas no cenário local. Nesta ótica, discorreremos sobre o processo de implementação da Lei nº 9.394/1996, no contexto da EP na REERN.

Após o fim da profissionalização obrigatória definida pela Lei nº 7.044/1982, a REERN aos poucos foi deixando de ofertar o Ensino Profissionalizante de modo que no final da década de 90, já não existia a oferta deste ensino sob responsabilidade da SEEC-RN. Somente com a instituição do PROEP em 1998, a EP volta à cena na REERN.

Para acompanhar, assessorar e monitorar o desenvolvimento da EP na REERN, foi instituída a Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), pelo Decreto Estadual nº 15.035, em 01 de agosto de 2000, sendo o setor responsável pelas ações administrativas e pedagógicas, tais como:

- a) Coordenar a execução política da Educação Profissional definida pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura;
- b) Promover a integração interna e externa da SUEP, visando o desenvolvimento harmonioso da política de Educação Profissional;
- c) Propor ações e projetos de melhoria da Educação Profissional;
- d) Estabelecer, em consonância com a política educacional do MEC/SETEC e SEEC/RN, diretrizes para a Educação Profissional;
- e) Acompanhar e assessorar a expansão da rede de Educação Profissional, de acordo com estudos técnicos específicos de sustentabilidade econômica regional e estadual. (SEEC-RN, 2015)¹³.

Buscando estes objetivos a SUEP conduziu as políticas para EP no contexto da SEEC-RN, cujas ações iniciais, voltaram-se a implementação do PROEP. Por intermédio deste, foi criado o Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP) pelo Decreto nº 16.592, de 18 de dezembro de 2002, mas somente no ano de 2006, inicia sua oferta de cursos na forma Subsequente ao EM; em 2007, oferta o PROEJA, e em 2008 a oferta do EMI.

¹³ Documento não paginado.

Ainda em 2006 a SEEC-RN realizou convênios com o MEC, na perspectiva da implantação do EMI nas seguintes escolas: Escola Estadual Francisco Ivo, Escola Estadual Edgar Barbosa e Escola Estadual José Fernandes Machado, em Natal; Escola Estadual Prof. Abel Freire Coelho, em Mossoró e Escola Estadual José Fernandes de Melo, em Pau dos Ferros, chegando a matricular em 2008, um total de 1.018 alunos (SEEC-RN, 2015).

Porém, esta oferta não obteve êxito devido às dificuldades como a falta de professores das áreas técnicas e de equipamentos e a manutenção de laboratórios. Diante das fragilidades vivenciadas, gradativamente estas escolas deixaram de ofertar essa modalidade de ensino e em 2011, todas elas pararam de ofertar a EP, ficando apenas o CENEP, que continuou com a oferta do EMI, PROEJA e Cursos Subsequentes nos Eixos Tecnológicos de Informação e Comunicação e Gestão e Negócio.

Em 2008, a SEEC-RN, aderiu ao PBP com a perspectiva de expandir a oferta de EP na sua rede. Para tanto, realizou convênios com o MEC/FNDE que previam a transformação de 109 Escolas Estaduais de Ensino Médio em Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; construção de 10 Centros de Educação Profissional Tecnológica; aquisição de equipamentos para núcleo de Educação a Distância (EaD); acervos bibliográficos e de equipamentos para laboratórios técnicos e a promoção de três seminários (SEEC-RN, 2015).

A execução do PBP no RN, foi marcada pela morosidade dos processos licitatórios e pelas constantes solicitações de prorrogação de prazos e aditivos. Contudo, até o ano de 2019 foram entregues a reforma e ampliação de 57 escolas e a construção de 08 Centros, denominados de Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), distribuídos no território do RN, conforme Mapa 1.

Mapa 1 – Distribuição Dos Centros e Escolas Estaduais de Educação Profissional do RN



Fonte: SEEC-RN (2020).

Os CEEP possuem uma excelente infraestrutura física, sendo construídos seguindo o modelo arquitetônico definidos pelo MEC. A proposta inicial era a oferta de EMI nos turnos diurno e a oferta do PROEJA no noturno. Cada CEEP possui 5,5 mil metros quadrados de estrutura, 12 salas de aulas, auditório, bloco administrativo, refeitório e laboratórios de Linguagens e técnicos, biblioteca, ginásio poliesportivo e teatro arena. A capacidade média de atendimento é de 1.500 alunos para oferta de EPT.

Figura 1 - Projeto Arquitetônico CEEP



Fonte: MEC/FNDE (2008).

No período compreendido entre as primeiras entregas das obras dos CEEP e das reformas das escolas conveniadas ao PBP em 2010, até o início efetivo das ofertas em 2017, estes espaços permaneceram ociosos ou tiveram outras funções. Isto porque a SEEC-RN não

conseguiu ampliar a oferta do EMI devido à ausência de professores para atuar na Formação Técnica, demonstrando uma fragilidade na condução desta política.

Este problema foi minimizado com a publicação da Lei Estadual nº 10.149, de 24 de janeiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.353, de 19 de agosto de 2010, que dispõe sobre a contratação temporária de professor substituto para atender necessidade excepcional de interesse público. Assim, modificou seu artigo 1º, que passou a vigorar acrescido do inciso IV “atendimento das demandas decorrentes da implantação da Educação Profissional nas Escolas e nos Centros Estaduais de Educação Profissional, respeitados os limites e condições fixados pela SEEC e SEPLAN” (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Ademais, no final do ano de 2016, a SEEC-RN foi intimada pelo MEC/FNDE a aumentar as matrículas de Educação Profissional, sob pena de devolução do valor de R\$ 124.000.000,00¹⁴ (cento e vinte e quatro milhões) de reais, recebido dos convênios do PBP. Assim, de forma abrupta e aligeirada, teve que ampliar as matrículas de EPT e instituir a Rede Estadual de Educação Profissional do RN. (SEEC-RN, 2016a)

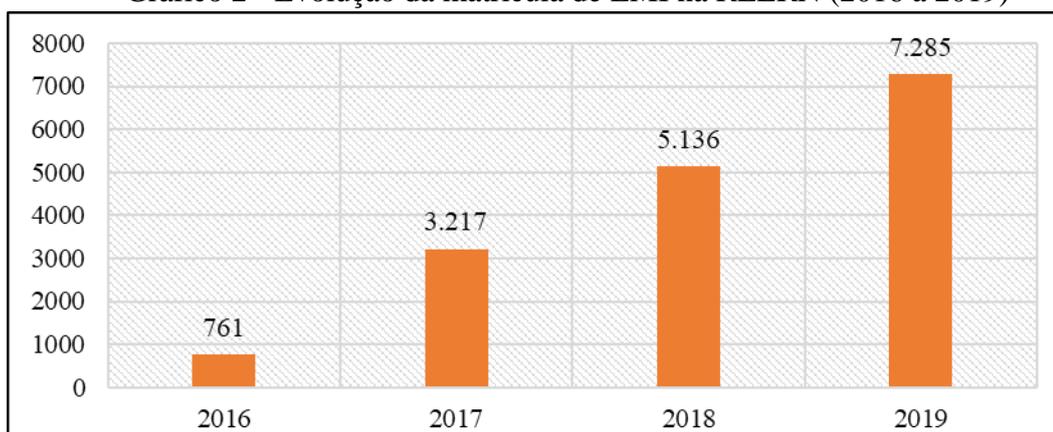
Para tanto, a SEEC-RN fez uma força tarefa com os técnicos da SUEP para equipar os CEEP, definir a organização curricular, mobilizar toda a comunidade escolar, realizar matrículas e encontros formativos para iniciar a oferta ainda no ano de 2017¹⁵.

Obviamente, a preocupação inicial foi pôr em funcionamento os CEEP e as escolas beneficiadas com o PBP, mesmo sem as condições adequadas, pois além da falta de materiais e equipamentos para as aulas técnicas faltavam-lhes o principal, os profissionais para ministrarem as aulas técnicas, estes só foram contratados em meados de 2017. Contudo, a SEEC-RN conseguiu efetivar a ampliação da oferta de educação profissional, por meio da oferta do EMI, conforme Gráfico 2:

¹⁴ Valor correspondente aos convênios nº 750.026/2008 (aquisição de núcleo de Ead); Nº 700.214/2008 (reforma e ampliação de 57 escolas); Nº 658.468/2009 (construção de 10 centros de EPT) e nº 658.512/2009 (aquisição e laboratórios e acervos bibliográficos).

¹⁵ A oferta do EMI até o ano de 2016 ficou restrita ao CENEP, que neste ano funcionava com 25 turmas, atendendo a 761 estudantes distribuídos nos cursos de Manutenção e Suporte em Informática, Informática e Administração. Neste mesmo ano já se registrava a entrega de 07 Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e a reforma e/ou ampliação de 57 escolas, distribuídas em 15 DIREC em 40 municípios, mas sem a ofertar da EPT (SEEC-RN, 2019).

Gráfico 2 - Evolução da matrícula de EMI na REERN (2016 a 2019)



Fonte: Adaptado do SIGEDUC (2019).

Foi grandioso o aumento da oferta do EMI na REERN, visto que em 2019 contava com a oferta de 12 cursos em 8 CEEP, CENEP e 57 escolas, além da oferta do Curso Normal Subsequente em 5 escolas. Diante deste feito podemos concluir que a SEEC-RN atingiu as metas quantitativas com sucesso. Todavia, na perspectiva da “Inclusão Excludente” definidas por Kuenzer (2002), em que se insere os estudantes no processo educacional, mas não lhe confere uma qualidade na oferta, gerando uma força de trabalho disciplinada ao mercado de trabalho.

Com a recente implantação da Lei da reforma do EM n° 13.415 de 16/02//2017, a EP da REERN passará por mais um desafio, visto que a oferta do EMI será convertida no V itinerário formativo. As primeiras ações de implantação da lei ainda não interferiram diretamente na oferta da EP, uma vez que para o ano de 2019, as alterações consistiram no aumento da carga horária para 1.000 horas anuais para a 1ª série e a inserção do componente curricular “Projeto de vida” nas escolas que fizeram adesão ao novo EM proposto pela lei.

Na contramão da política adotada pela reforma do EM, em 2018, a SEEC-RN resolve reimplantar o PROEJA, por acreditar que esta oferta oportunizará ao jovem e adulto trabalhador a conclusão de seus estudos em nível médio com qualificação profissional, de modo que possam se inserir no mundo do trabalho. Para tanto, foi realizado um Plano de Ação para reimplantar o PROEJA na REERN, a partir de um Projeto Piloto, para a oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio. O caminho desta reimplantação e seus resultados iniciais, estarão em evidência no quarto capítulo deste estudo.

Diante do exposto, depreendemos que a Lei n° 9.394/1996 foi marcada por constantes alterações no EM, destacando-se as aproximações e afastamentos com a EP, cujo entendimento do tipo de oferta a ser dada aos filhos da classe trabalhadora, está condicionada ao modelo político-ideológico vigente.

Assim, após chegar ao modelo do Ensino Médio Integrado, tido como uma alternativa para travessia a um modelo ideal de ensino, estamos diante de mais um retrocesso, em que o EM oferecido nas escolas públicas, será obrigado mais uma vez a oferecer um currículo empobrecido e voltado para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

No percurso histórico da Lei nº 9.394/1996, a oferta de EPT no âmbito da REERN, foi marcada por descontinuidade e postergações, pois mesmo com aporte financeiro proveniente do MEC/FNDE, a oferta do EMI ficou restrita a uma única escola, evidenciando uma não priorização, por parte dos gestores, das políticas para esta modalidade.

Embora se tenha alcançado a meta¹⁶, prevista no Plano Estadual de Educação (PEE), regulamentado pela Lei Estadual nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, a SEEC-RN, expandiu sua oferta de EPT de forma aligeirada e precarizada, com vários desafios a superar, como a contratação definitiva de professores técnicos, aquisição de equipamentos e laboratórios técnicos e um Programa de Formação Continuada que permita um alinhamento teórico e prático para o currículo das escolas ofertantes de EPT.

A superação desses desafios é condição essencial, para não reeditar as experiências vivenciadas no período na Lei 5.692 de 1971, cuja oferta da EP foi desprovida de qualidade, com a oferta de cursos de baixo custo, sem sintonia com o mercado e sem preparar os alunos com uma formação científica geral, com vistas a continuidade em nível superior.

2.2 A ARTICULAÇÃO DAS MODALIDADES: MOVIMENTO PARA O PROEJA

A gênese do PROEJA pode ser encontrada no Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, por meio da alteração dos artigos 36, 40 e 41 da Lei nº 9.394/1996, a qual passa a incluir a forma Articulada/Integrada, permitindo a EPTN.

O Decreto nº 5.154/2004, em seu Art. 3, indicava que os cursos e programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores: a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade; poderiam ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004). No mesmo artigo sinalizava que a integração também deveria ocorrer na modalidade de EJA:

¹⁶ PEE - Dimensão 3, meta 1: para triplicar as matrículas da EPT, com pelo menos 50% da expansão no segmento.

Os cursos [...] articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004).

Com esse Decreto foi possível vislumbrar uma integração entre a EJA e da EPT, no entanto, sua concretização só se efetivou para o público de jovens e adultos, pelos Decretos de nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, que institucionalizaram o PROEJA.

O Decreto nº 5.478/2005, instituiu no âmbito das Instituições Federais de Tecnologia, o PROEJA, cuja abrangência incluía a Formação Inicial e Continuada e a Educação Técnica de Nível Médio. Para isto, regulamentava que os cursos do PROEJA seriam “ ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior” (BRASIL, 2005).

Em 2006, é publicado o Decreto nº 5.840/2006 que revoga o Decreto nº 5.478/2005, e amplia a abrangência do Programa, “o PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S)” (BRASIL, 2006), permitindo assim a oferta por outras Redes de Ensino

O novo Decreto, apresentou uma modificação na nomenclatura para o Programa, que passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), explicitando que os cursos deveriam se articular com a EJA, objetivando a elevação de escolaridade dos jovens e trabalhadores, nos ensinos fundamental e médio, destacando ainda que esta articulação também poderia ser na forma integrada ou concomitante.

Respaldado nestes Decretos, o PROEJA desponta como um novo capítulo para a história da EJA, visto que sua criação veio na perspectiva de construção de uma política pública, com a intenção de se afastar da ideia de compensação. Assim, o Programa apresentou duas finalidades: “enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade (MOURA, 2006, p. 61).

Deste modo, o PROEJA, configurou-se como uma política voltada para a elevação a escolaridade com profissionalização, dos jovens e adultos trabalhadores, de modo a contribuir para uma formação humana integral dos jovens e adultos que não tiveram direito de concluir a

Educação Básica, além de ser uma nova perspectiva rumo a garantia do direito a educação anunciado na CF.

Para sistematizar e orientar as ações de implantação do PROEJA, o MEC lançou o Documento orientador do Programa, denominado Documento Base¹⁷ (Formação inicial e continuada - FIC, Médio e Integrada à Educação escolar indígena) contendo princípios e concepções com o objetivo de subsidiar as instituições na elaboração de suas propostas pedagógicas, bem como apresentava dados e reflexões sobre a problemática da EJA no Brasil.

Este Documento Base, justifica a necessidade de implantar uma política pública que atenda as especificidades dos sujeitos de EJA, cujo público já vivenciou problemas de não-permanência e insucesso no EF regular, que mesmo tendo sua oferta universalizada, não conseguiu imprimir qualidade na oferta, fator imprescindível para a aprendizagem e permanência das crianças e jovens na escola.

Ademais, o modo de vida imposto pela sociedade capitalista, subtrai das crianças e dos jovens o direito de estudar, uma vez que são frequentemente requisitadas a trabalhar para ajudar na sobrevivência da família (BRASIL, 2007), gerando uma demanda em potencial para a EJA. Por estas características, este público enfrenta dificuldades em inserir-se no mundo do trabalho, por isso retornam à escola, cientes da falta que faz a escolarização na sua vida.

Assim, a EJA é a porta de entrada para esta nova chance, daí a importância em propiciar um ensino que considere as especificidades destes sujeitos. Isto implica em conhecê-los, considerar suas histórias e seus saberes, bem como suas condições concretas de existência, visto que são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática do trabalho.

Coerente a esta realidade, o PROEJA propõe uma formação integral, que atenda as especificidades dos sujeitos da EJA, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade integrada a uma formação profissional, que articule trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura e que permita compreender o mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa; sob a perspectiva de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação de mercado ou para ele (BRASIL, 2007).

Para tanto, o Documento Base orienta que a construção deste currículo, contemple os

¹⁷ O Documento Base do PROEJA discute os princípios e concepções que fundamentam o Programa e apresenta formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. Em 2006, lançou uma Versão Preliminar e em 2007, a versão concluída, que teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira (BRASIL, 2007).

princípios, concepções e diretrizes do Programa e esteja vinculado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, as quais, devem organizar o currículo de forma integrada, em que a Educação Geral e a Formação Técnica apareçam em única estrutura curricular, a serem concretizadas pela prática do currículo integrado.

O currículo integrado, pressupõe uma integração epistemológica, de conteúdos de metodologias e de práticas educativas, numa relação entre teoria e prática, entre o saber e o saber-fazer. Significa priorizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual e intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 84). Portanto, o currículo integrado é,

uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007, p. 43).

Nesta perspectiva, a prática do currículo integrado promove uma formação integral, cuja aprendizagem não é direcionada apenas para exercer um trabalho, mas para compreender o sentido do trabalho e do mundo, para que possam “ inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Além das diretrizes pedagógicas abordadas no Documento Base do PROEJA, o MEC/SETEC desenvolveu um conjunto de ações para fomentar e qualificar a oferta do Programa em todo país. Dentre estas ações, destacam-se o financiamento de especializações para a formação de profissionais para atuar no Programa, e o Edital PROEJA da CAPES/SETEC nº 03/2006, que proporcionou a realização de projetos de pesquisa entre as universidades e os Institutos Federais, favorecendo uma vasta produção de conhecimento sobre o PROEJA.

Sob esta sistematização, o PROEJA foi implantado, primeiro na Rede Federal e posteriormente nas demais redes. Este processo se deu com desafios e vários obstáculos, sendo o primeiro, o desafio da integração entre os campos da educação, conforme citam Moura; Henrique (2012),

A implantação do PROEJA, apresenta um grande desafio: integrar três campos da educação: o ensino médio, a formação profissional técnica de

nível médio e a educação de jovens e adultos. Do mesmo modo, é desafiante conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa contribuam efetivamente para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho dos estudantes. Por fim o desafio em um plano mais elevado: a transformação desse Programa em política educacional pública do estado brasileiro. (MOURA; SARMENTO, 2012, p. 116).

Concordando com os autores, podemos dizer que o desenho do Programa trazia subjacente aos seus objetivos, desafios, caracterizados em três dimensões: 1) na perspectiva do novo, que foi a integração, dos campos da educação, até então desconhecido; 2) no resultado social, mediante a aprendizagem e inserção no mundo do trabalho e 3) na consolidação do Programa em política efetiva para a EJA. Portanto o seu escopo já era permeado de desafios à sua implementação.

Além destes desafios inerentes ao Programa, Moura e Henrique (2012) acrescentam ainda o modo de sua implantação nos IFs, que foi impositiva, com poucas discussões sobre a concepção do Ensino Médio Integrado e EJA resultando num cenário difícil, com elevados índices de evasão e uma “parcial rejeição” por parte dos profissionais da Rede Federal, que associaram a entrada do público da EJA à uma ameaça à qualidade do ensino.

Machado e Oliveira (2010) reforça que a assunção do PROEJA pela Rede Federal, é uma questão política, que se define por meio de disputas, tensões e mobilizações na luta pela garantia do direito a educação, aos que estão à margem do sistema educacional. Destacando também que seu processo de implantação, aconteceu com disputas, enfrentamentos do estranhamento ao público de EJA e confrontos de concepções de gestão, educação, sociedade formação humana e profissional.

Em que pesem os desafios enfrentados para a implantação e implementação do PROEJA, seus cursos foram ofertados com pouco alcance e distante das metas estabelecidas para os IF's e para o PNE.

No contexto nacional, a oferta do PROEJA apresentou performances distintas. No EM evidencia uma perspectiva de expansão e no Ensino Fundamental (EF), de atrofiamento, conforme Quadro 2, que apresenta as matrículas na EJA, oferta regular e integrada à EP por etapas de ensino:

Quadro 2 - Matrículas na EJA, oferta regular e integrada à EP, por etapas de ensino (2007 a 2018)

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio		Total Geral		
	Total de matrículas EJA	Integrado à Educação Profissional	Total de matrículas EJA	Integrado à Educação Profissional	Total de matrículas EJA	Integrado à Educação Profissional
2007	3.367.032	-	1.618.346	9.747	3.367.032	9.747
2008	4.945.424	3.976	1.650.184	14.939	5.595.608	18.915
2009	4.661.332	3.628	1.566.808	19.533	6.228.140	23.161
2010	4.287.234	14.126	1.427.004	38.152	5.714.238	52.227
2011	4.046.169	23.995	1.364.393	41.971	5.140.562	65.966
2012	3.906.877	18.622	1.345.864	35.993	5.252.741	54.615
2013	3.772.670	20.194	1.324.878	41.269	5.097.548	61.463
2014	3.592.908	9.153	1.308.786	42.875	4.901.694	52.028
2015	3.491.869	16.821	1.309.258	39.060	4.801.127	55.881
2016	3.482.716	17.613	1.376.639	34.502	4.859.355	52.115
2017	3.598.716	10.469	1.425.812	42.766	5.024.528	53.235
2018	3.545.988	5.101	1.437.833	42.175	4.983.821	47.276

Fonte: Adaptado de ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (2019).

Percebemos que as matrículas totais de EJA nos EF e EM, apresenta uma leve oscilação quando comparamos os anos de 2007 e 2018, tendo uma diferença positiva no EF, correspondente a 178.956 matrículas e negativa no EM com uma diferença de 180.513 matrículas.

Ao analisar os dados da oferta de EJA Integrada à Educação Profissional, vemos que apresentou vertente de crescimento no EF e EM, atingindo o ápice no ano de 2011 com o quantitativo de 65.966 matrículas neste tipo de oferta. Entretanto, a oferta no EF tem uma queda de oferta de aproximadamente 50% entre os anos de 2017 e 2018, isto deve-se ao fato de que estas ofertas do EF integradas, tinham suas matrículas fortemente associadas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁸ e diante da não continuidade deste Programa, as matrículas neste nível caíram. Já no EM as ofertas se mantiveram estáveis, mas muito distantes da meta do PNE.

Ao considerar o impacto das matrículas do PROEJA diante do total de matrículas da EJA/oferta regular nos ensinos EF e EM, percebemos que a oferta integrada apresentou um número insignificante: em 2007 (primeiro ano da oferta, apenas integradas ao EM) apresentou

¹⁸ Criado pela Lei nº 12.513/2011, o PRONATEC promoveu a oferta de cursos concomitantes e FIC. Durante o período de vigência o Governo Federal injetou recursos, deixou a formação da classe trabalhadora nas mãos do sistema S e o considerou como prioritário, tendo suas ações operando em sentido contrário ao PROEJA. Com isto, desresponsabilizou os Estados com a constituição dos quadros de docentes para atuar no EMI/PROEJA. Como consequência para os sujeitos de EJA, trouxe a desvinculação com a proposta da formação humana integral e com a elevação de escolaridade. Com isto, o PRONATEC, cumpriu a função ideológica de legitimação do Estado capitalista, conformando os trabalhadores aos interesses do capital (MOURA, 2017).

em termos percentuais 0,28% do total; tendo sua maior participação no computo das matrículas de EJA no ano de 2011, atingindo 65.966, o que corresponde a 1,28%. Os demais anos oscilou na faixa de 1%.

Focando apenas na oferta do PROEJA articulada ao EM, observamos uma maior e constante participação das matrículas do Programa, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Matrícula da EJA/EM Total e PROEJA Médio (2007 a 2018)

Ano	Total de matrículas EJA/EM	PROEJA Médio	PROEJA Médio em %
2007	1.618.346	9.747	0,60
2008	1.650.184	14.939	0,90
2009	1.566.808	19.533	1,24
2010	1.427.004	38.152	2,67
2011	1.364.393	41.971	3,0
2012	1.345.864	35.993	2,67
2013	1.324.878	41.269	3,11
2014	1.308.786	42.875	3,27
2015	1.309.258	39.060	2,98
2016	1.376.639	34.502	2,50
2017	1.425.812	42.766	2,90
2018	1.437.833	42.175	2,90

Fonte: Adaptado de MEC/INEP- Microdados do Censo Escolar (2019).

Embora, a participação das matrículas do PROEJA Médio tenha sido maior, continuou mínima com relação as matrículas totais da EJA/EM/Regular. Partindo da primeira oferta em 2007 correspondendo a 0,60% do total de matrículas, atingindo o máximo de matrículas integradas em 2014, com 3,27% e se mantendo estável nos dois últimos anos pesquisados (2017 e 2018), ambos com 2,90% de matrículas do PROEJA e com leve queda no ano de 2018, com 2,50% de matrículas.

Estes dados, permitem inferir que o PROEJA, no tocante as matrículas, não conseguiu se efetivar como uma política que consiga atrair a demanda de jovens e adultos que estão fora do contexto escolar e nem captar os estudantes para este tipo de oferta. No entanto, esta realidade não é a mesma para todo o Brasil, conforme a Tabela 3:

Tabela 3 – Total de matrículas na EJA integrada à EP – Ensinos Fundamental e Médio (Brasil, Região NE e RN -2018)

	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
	Total EJA	Total de matrículas EJA	Integrado à Educação Profissional	% Matrículas Integradas à Educação Profissional	Total de matrículas EJA	Integrado à Educação Profissional	% Matrículas Integradas à Educação Profissional
Brasil	3.545.988	2.108.155	5.695	0,3	1.437.833	42.175	2,9
Região Norte	392.988	260.899	688	0,3	132.009	2.771	2,1
Região Nordeste	1.419.273	1.014.763	3.914	0,4	404.510	32.040	7,9
Região Sul	409.059	225.522	281	0,1	183.537	1.899	1,0
Região Sudeste	1.073.221	485.953	711	0,1	587.268	2.998	0,5
Região Centro-oeste	251.527	121.018	121	0,1	130.509	2.467	1,9
RN	65.822	47.833	206	0,4	17.989	382	2,1

Fonte: Adaptado de MEC/INEP- Microdados do censo escolar (2019).

Notadamente, a oferta do PROEJA não alcançou e nem alcançará a meta do PNE de ofertar no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de matrículas da EJA integrada a EP até o ano de 2024, visto que no âmbito nacional, a distância está a 22,1% e no Estado do RN a 22,9%. Dados do Observatório do PNE (2018) também apresentam dados semelhantes, o PROEJA Médio apresenta índices de 3,1% no âmbito nacional, 7,9% na Região NE e 2,8% no Estado do RN. Portanto é na região Nordeste do país que esta oferta resiste (OPNE, 2020).

Neste contexto, destacamos o papel dos IF's na oferta do Programa, que embora não tenha cumprido a obrigação da oferta de matrícula em 10% de seu total, ainda sobrevive em alguns *campis*. O fato do não cumprimento, pode ser vinculado ao seu processo de expansão, com forte ampliação de suas matrículas totais e as fragilidades da implantação e execução do programa. Moura (2017, p. 17), descreve algumas delas: “os elevados índices de evasão; visão elitista de parte dos profissionais que integram a RFEP, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente”.

Outrossim, os dados apresentados anunciam que embora preterido por apresentar desafios próprios da modalidade EJA, o PROEJA ainda resiste nos IF's, atravessado por muitos obstáculos. Contudo, segue levado adiante por quem acredita nesta oferta como forma de garantir o direito a educação, a elevação da escolaridade de seu público e a possibilidade de se inserir no mundo do trabalho.

Na REERN a gestão do Programa foi designada à SUEP, que coordenou as ações de implantação e implementação durante o período de funcionamento, assim compreendido: de 2006 a 2016, período que denominamos de primeira fase/experiência e de 2018 aos dias atuais, a qual chamamos de segunda fase.

A reconstrução histórica e a análise dos movimentos antecedentes ao PROEJA, permitiram conhecer os diferentes caminhos percorridos pelas modalidades da EJA e da EPT e sua articulação no Brasil e na REERN. Neste caminho constatamos que este campo educacional, tem sido permeado por políticas descontínuas, na perspectiva da manutenção do modelo hegemônico vigente, mas também marcado por lutas pela conquista do direito a uma educação de qualidade, aos estudantes que precisam da escola pública como forma de exercer sua cidadania e ter melhores condições de vida e trabalho.

Neste entendimento buscaremos investigar os contextos de implantação e implementação, evidenciando as orientações pedagógicas e os aspectos de funcionamento do PROEJA na primeira fase na REERN no período de 2006 a 2016.

3 A PRIMEIRA FASE DO PROEJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE (2006-2016)

Com base no Decreto nº 5.840/2006, a SEEC-RN desenvolveu estudos, ainda em 2006, na gestão da então governadora Wilma de Farias (2003-2010), para a implantação do PROEJA Médio, a partir de 2007 na REERN, incorporando-o às demais ofertas existentes nesse ano¹⁹.

Com isto, o PROEJA na REERN se colocou como mais uma oportunidade de oferta educacional voltada ao atendimento de jovens e adultos trabalhadores²⁰, possibilitando-os a retomada dos estudos para ampliação de escolarização e formação profissional, de modo que pudessem ter o direito de concluir a Educação Básica com uma habilitação técnico-profissional.

Com efeito, neste capítulo, constituído de dois subcapítulos, abordaremos, no primeiro, a historicização da implantação da primeira fase (2006-2016) do PROEJA na REERN, pesquisando o contexto político-administrativo e pedagógico que sustentaram a oferta, com o objetivo de averiguar os estudos e encaminhamentos adotados; e, no segundo, o processo de implementação, perscrutando os aspectos operacionais, os aspectos pedagógicas e os motivos para a descontinuidade da oferta, com o objetivo de investigar a forma de execução do PROEJA e suas implicações para a sua efetivação como política de inclusão de jovens e adultos na referida Rede.

3.1 HISTORICIZANDO A IMPLANTAÇÃO

Em 2006, a SETEC/MEC lançou um convite nacional aos estados brasileiros visando o incentivo à oferta do PROEJA, com a abertura de Edital para que as Redes estaduais e municipais apresentassem propostas de abertura de turmas nas escolas de suas respectivas redes, oferecendo para isto, recursos financeiros de apoio à implementação do Programa.

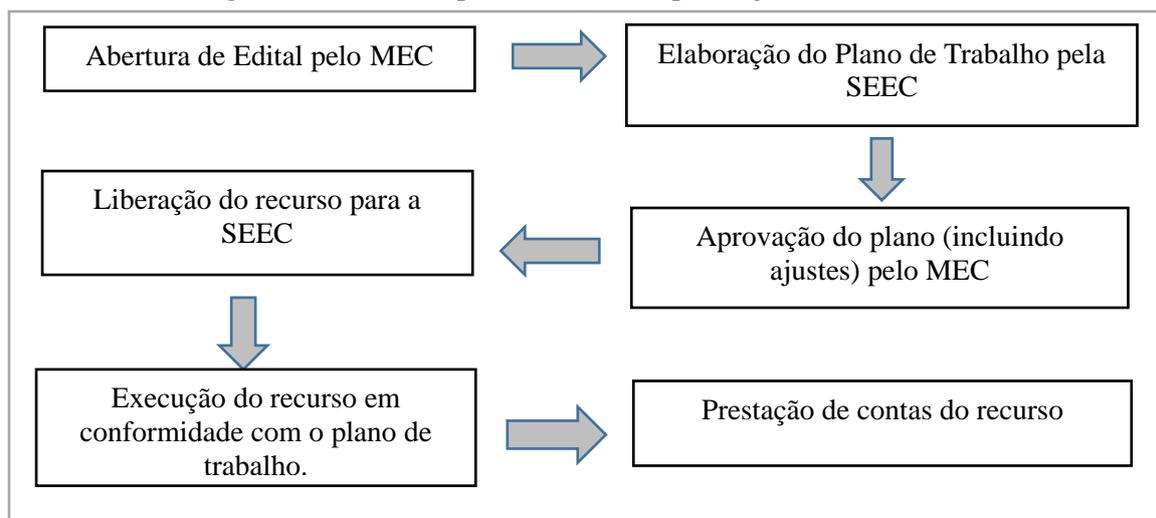
Em 2006, de acordo com o MEC, 8 Estados manifestaram interesse e aceitaram o

¹⁹ Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (nas formas regular, noturno e normal), Educação Especial e EJA).

²⁰ O RN tinha uma população de 2.777.509 pessoas. Destes, 1.899.544 pessoas se encontravam na faixa etária de 15 anos ou mais e 352.726 pessoas estavam frequentando a escola. Sendo 130.142 cursando o EM. No grupo de pessoas de 25 anos ou mais de idade, de um total de 1.329.979 pessoas, apenas 200.113 pessoas haviam concluído o EM, correspondendo a 15,05%. Portanto 84,95% da população de 25 anos ou mais do RN não possuíam a Educação Básica completa, sendo público alvo do Programa. (IBGE, 2002).

desafio de ofertar o PROEJA, dentre eles, o do Rio Grande do Norte. Para tanto, a SEEC-RN construiu um Plano de Trabalho para efetivar a adesão e firmar convênio com a SETEC/MEC, para garantir aporte financeiro necessário ao processo de implantação do Programa. O aceite ao referido convite marca o início da implantação do PROEJA na REERN, que seguiu os trâmites constantes no Fluxograma 1:

Fluxograma 1 -Trâmite para adesão e implantação do PROEJA na REERN



Fonte: Adaptado de Garcia (2011).

O Plano de Trabalho intitulado “Implementação do currículo na educação de jovens e adultos para o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio”, estabeleceu como prazo para sua execução o período de dezembro de 2006 a dezembro de 2007. Neste Plano a SEEC/RN justifica a decisão em aderir ao Programa:

[...], atendendo às propostas e políticas de inclusão social de jovens e adultos inseridos na modalidade EJA de Ensino de Ensino Fundamental e/ou fora da faixa etária da idade escolar “normal”, resolve aderir ao Programa de Integração a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A expectativa é na perspectiva do atendimento ao expressivo contingente de jovens e adultos trabalhadores que necessitam ampliar sua escolarização básica e ao mesmo tempo adquirir uma formação profissional que lhe permita acesso ao mundo do trabalho. (SEEC-RN, 2006a)²¹.

Com esta intenção a SEEC-RN apresentou uma proposta inicial de ofertar de 140 vagas distribuídas em 04 turmas, declarando que “existe uma demanda reprimida, o que possibilita o preenchimento total das vagas” (SEEC, 2006a, p. 2). Assim, o Plano de Trabalho foi submetido à SETEC/MEC apresentando as ações a serem desenvolvidas, bem como o plano de aplicação dos recursos e o cronograma, conforme descrição no Quadro 3:

²¹ Documento não paginado.

Quadro 3 - Plano de aplicação e Cronograma do Plano de Trabalho (2006)

Meta	Código	Ações	Valor	
			Concedente	Proponente
01	339039	Material pedagógico	48.000,00	-
02	339030	Capacitação docente (impressão)	1.200,00	800,00
03	339036	Capacitação docente	33.000,00	13.200,00
04	333035	Consultoria	43.200,00	6.600,00
05	339030	Material de consumo (kit do aluno)	78.431,52	-
Total			203.831,52	20.600,00

Fonte: SEEC-RN (2006a, p. 3).

As ações constantes no Plano de Trabalho seguiram as orientações do Documento-Base do PROEJA Médio disponibilizado em 2006 pelo MEC, que previa o financiamento de itens como: infraestrutura (obras e equipamentos), contratação de serviços de consultoria, despesas de custeio em geral, auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático e financiamento de material didático (BRASIL, 2006).

Em consequência da aprovação do referido Plano foi celebrado o convênio nº 14/2006 – PROEJA/MEC/SETEC/SEEC/RN, em 31 de dezembro de 2006, no valor total de R\$ 224.431,52, sendo R\$ 203.831,52 oriundos da SETEC/MEC e R\$ 20.600,00, a contrapartida do Estado do RN. (SEEC-RN, 2006a, p. 3).

Nesse interim, a SEEC-RN definiu o CENEP como local da oferta do PROEJA na REERN, uma vez que as instalações do recém-inaugurado Centro Educacional, contava com salas de aula, laboratórios e infraestrutura, além de ser o único espaço da Rede Estadual direcionado para a Educação Profissional, e com autorização para funcionar com cursos técnicos (Portaria nº 70/2005). A esse respeito, a participante Margarida, esclarece: “a escolha pelo CENEP, foi pela especificidade da Instituição, ou seja, por ser uma instituição exclusiva de Educação profissional, assim daria identidade profissional ao curso”.

Posteriormente, a SEEC/RN contratou uma consultoria com o objetivo de realizar planejamento, elaboração e acompanhamento da implantação do PROEJA na REERN, previsto para iniciar em 2007, incluindo também a capacitação de professores e técnicos, de acordo com atividades descritas no Termo de Referência utilizado para à referida contratação:

- 1- Apresentar proposta técnica contendo metodologia diversificada para a utilização da Gestão em EP para a aprovação da contratante;
- 2- Planejar junto aos técnicos da SUEP e CENEP para implantar o curso e realizar capacitação;

- 3- Selecionar professores e técnicos a participarem;
- 4- Realizar a capacitação;
- 5- Realizar o acompanhamento da implantação e avaliação do processo;
- 6- Produzir relatório de avaliação do curso;
- 7- Elaborar relatório final do curso. (SEEC-RN, 2007a)²².

De fato, essas atividades foram realizadas pela consultoria contratada, resultando na concretização da implantação do PROEJA na REERN, tais como: definição dos cursos, turnos, quantitativo de vagas iniciais, organização curricular e a capacitação docente.

A definição dos primeiros cursos – Curso Técnico em Manutenção e Montagem de Microcomputadores Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Curso Técnico em Gestão de Microempresas Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – para o Programa, levou em consideração a experiência que o CENEP tinha com a oferta desses cursos na forma subsequente. Os cursos foram ofertados nos turnos vespertino e noturno, sendo uma turma de cada curso em cada turno, atendendo a um total de 145 alunos.

Os Planos de Cursos foram estruturados de acordo com as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM e EPT pelas Resoluções CNE/CEB n° 16/99 e n° 4/2005; nos Parâmetros Curriculares Nacionais do EM; nos Decretos n° 5.154/2004 e 5.840/2006; no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC) instituído pela Resolução 11/2008, e nas Resoluções CNE/CEB n°s 01/2000, 01/2004 e n° 01/2005.

Os currículos revelados pelos respectivos Planos de Cursos seguiram na direção da integração do EM com a EP, na perspectiva da indissociabilidade do trabalho, da ciência e da tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (SEEC-RN, 2007b).

Seguindo esta linha de pensamento, a matriz curricular para o PROEJA contemplava duas partes: 1) componentes curriculares da BNCC e a Parte Diversificada e 2) componentes curriculares da EP, formados por disciplinas técnicas; sinalizando assim a possibilidade de integração curricular proposta pelo Programa, conforme descrição contida no Plano de curso técnico em Manutenção e Montagem de Computadores:

Constitui-se de disciplinas gerais e específicas que contemplam a formação integral do trabalhador cidadão, com compreensão crítica do mundo, da vida e do trabalho. A formação específica reúne disciplinas da área de informática, relacionadas às competências técnicas e humanistas inerentes ao técnico em Manutenção de computadores. (SEEC- RN, 2007b).

²² Documento não paginado.

Ademais, cada curso foi planejado com carga horária de 2.448 horas, sendo 1.404 horas da BNCC e 1.044 horas de EP, acrescidas de 400 horas reservadas à prática profissional, distribuídas em períodos letivos, dispostos em regime seriado semestral.

A organização curricular foi concordante ao estabelecido no artigo 4º do Decreto nº 5.840/2006 que trata da carga horária do curso, que deve contar com no mínimo 2.400 horas assegurando de forma cumulativa 1.200 horas para a formação geral acrescida da carga horária mínima da habilitação profissional técnica (BRASIL, 2006). Porém, sabemos que a integração curricular vai além da integração constante na matriz curricular, visto que sua construção envolve realidade, interação e planejamento,

[...] independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo [...], o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática (BRASIL, 2006, p. 39).

Outro elemento fundamental no processo de implantação do PROEJA na REERN diz respeito à capacitação de professores, prevista no Plano de Trabalho. Esta aconteceu no período de 12 a 28 de dezembro de 2007, no auditório do CENEP, atendendo a um público de 50 participantes entre professores, gestores e integrantes da equipe pedagógica do próprio Centro Educacional e técnicos pedagógicos da SEEC-RN, diretamente envolvidos com a execução do Programa (SEEC-RN, 2007c).

Esta capacitação teve como título “Formação PROEJA: Didática da Educação Integrada”, na forma semipresencial, tendo como objetivo “ampliar saberes docentes para atender a nova configuração curriculares as demandas de educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos”, com carga horária de 120 horas, distribuídas em 12 encontros presenciais totalizando 98 horas e 22 horas complementares à distância. (SEEC-RN, 2007d).

A programação do curso de capacitação foi organizada em blocos temáticos, pretendendo assegurar uma ação pedagógica crítica e norteada pelo conceito de integração, distribuídas em duas etapas, conforme Quadro 4:

Quadro 4 - Blocos temáticos da Formação continuada do PROEJA no CENEP (2007)

Etapa 1	Etapa 2
Legislação educacional, concepções e princípios de educação para o trabalho	Educação integrada: a prática de sala de aula
Introdução a História da Educação	O projeto político pedagógico da escola: uma visão geral
Dispositivos legais para a Educação profissional: LDB/1996; Decretos 2.208/1997 e Decreto 5.154/2004	Planejamento de ensino
O PROEJA: Decretos 5.478/2005 e do Decreto 5.840/2006	Procedimentos metodológicos: discutindo estratégias de aprendizagem
O papel da educação na sociedade e no mundo do trabalho	Avaliação da aprendizagem
Desenho curricular e definição de Programas de ensino.	
Conhecimento e aprendizagem	

Fonte: Adaptado de partir de SEEC-RN (2007d).

Para o estudo desses blocos foram utilizadas metodologias que incluam reflexões, dinâmicas, leitura, discussão de textos (em formato de apostilas), seminários e avaliação do encontro (SEEC-RN, 2007d). Identificamos também caderno com coletânea de textos e atividades, ao analisá-lo percebemos que os conteúdos e atividades propostas, estavam alinhadas as orientações do Programa, posto que estavam na direção de elucidar a legislação para a EP no Brasil (Exemplo 01), e de fazer aproximações com a temática do currículo integrado (Exemplo 02):

Exemplo 01: atividade referente a Etapa 1 - Legislação educacional, concepções e princípios de educação para o trabalho.

Atividades: Em que medida a LDB/1996 deu um novo enfoque à EP? Por que o Decreto nº 2.208/1997 foi objeto de tanta manifestação contrária? O Decreto nº 5.154/2004 é uma ruptura com o de nº 2.208/1997 ou é apenas um corretivo do mesmo? Em que instrumentos normativos avançam em relação as diretrizes já existentes sobre a EJA? Analise e comente o teor normativo dos Decretos nºs 5.478/2005 e 5.840/2006.

Exemplo 02: atividade referente a Etapa 2 – Educação integrada: a prática de sala de aula.

Atividades: analise o plano de ensino fazendo observações quanto à organização do conteúdo: existe algum nível de articulação entre as disciplinas? Quais? Como é promovida a integração? (SEEC-RN, 2007e, grifo nosso)²³.

Frente a estas exemplificações constatamos que o referido curso apresentou pertinência com as concepções de formação para o PROEJA, quanto ao conhecimento sobre a legislação de EP vigente, enfatizando a importância da integração provenientes dos Decretos

²³ Documento não paginado.

n^os 5.154/2006 e 5.840/2006 e a discussão acerca do currículo integrado; estando também alinhada ao pensamento de Machado (2011), a qual sinaliza que a formação deve propiciar a construção de estratégias para desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade.

O tempo destinado ao curso de capacitação (120 horas), estava em conformidade com a carga horária recomendada no Documento-Base do PROEJA-Médio “formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas”. (BRASIL, 2006, p. 45) Contudo o que chama atenção é o fato de que esse curso, embora formatado para preceder a implantação do PROEJA na REERN, só aconteceu no final do 2^o semestre de 2007, já com o Programa em funcionamento.

Deste modo, apesar da formação ter sido conceitualmente bem formatada, coerente às expectativas do Programa e correspondendo a carga horária estabelecida, constatamos que o atraso de sua execução, creditada aos entraves burocráticos, revela uma falha na implantação, pois os professores passaram a atuar no PROEJA sem o prévio conhecimento sobre suas concepções e princípios.

Mesmo compreendendo que a carga horária não seria suficiente para contemplar toda gama de conhecimentos que permeia o currículo integrado e a EJA, observamos que a formação não priorizou a temática referente às especificidades dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores, público alvo do Programa. Tal fato sinaliza uma lacuna, pois para trabalhar com esse público requer-se o conhecimento de seu perfil, para planejar ações que contemplem a realidade desses sujeitos e para a efetivação de estratégias metodológicas que despertem o seu interesse, e assim superar os desafios próprios desta modalidade.

Paralelamente ao início da oferta do PROEJA no CENEP, em 2007, foi planejada a expansão do Programa nas escolas de EM, conforme aponta a participante da pesquisa Margarida: “a ideia inicial era começar a oferta pelo CENEP e ampliar gradativamente a oferta do Programa para outras escolas da rede”. Com essa intenção, a SEEC/RN constituiu uma comissão com técnicos da própria Secretaria para gerir as ações de expansão do PROEJA na REERN.

Essa comissão selecionou as escolas para a oferta do PROEJA, utilizando como parâmetro o fato de que a escola estivesse na lista de adesão ao PBP, uma vez que esse programa recomendava a coexistência da oferta do PROEJA, para o atendimento de jovens e adultos trabalhadores, com a do Ensino Médio Integrado para os adolescentes, aproveitando assim as instalações construídas, reformadas ou adequadas com os recursos do PBP. Outro

critério foi a localização, devendo ser escolhida, as que se encontrassem nas mediações onde há grande demanda de jovens e adultos (SEEC, 2008). Assim, a expansão do Programa foi pensada para 20 escolas, distribuídas nas diretorias regionais em vários municípios do RN, conforme Quadro 5:

Quadro 5 - Escolas indicadas para a expansão do PROEJA (2008)

DIRED	Município	Escolas em processo de adesão ao PBP e disponibilizadas para o PROEJA
1 ^a	Natal	E.E Jean Mermoz E.E José Fernandes Machado E.E Prof. Francisco Ivo Cavalcanti E.E Crisan Siminéia
2 ^a	Parnamirim	E.E Presidente Roosevelt E.E Eliah Maia
3 ^a	Nova Cruz	E.E Alberto Maranhão
6 ^a	Macau	E.E Clara Teteo
7 ^a	Santa Cruz	E.E José Bezerra Cavalcanti
9 ^a	Currais Novos	E.E Poeta Celestino Alves – CAIC
10 ^a	Caicó	CEJA José Augusto E.E Antônio Alandim
12 ^a	Mossoró	E.E Gilberto Rola E.E Abel Freire E.E Cônego Ismar F. de Queiroz (Areia Branca) E.E Pe. José de Anchieta (Serra do Mel)
13 ^a	Apodi	E.E Prof. Antônio Dantas
15 ^a	Pau dos Ferros	E.E José Fernandes de Melo E.E Edilma de Freitas
16 ^a	João Câmara	E.E Francisco de Assis Bittencourt

Fonte: SEEC -RN (2009a).

Ressaltamos que o critério de escolha das escolas de pertencerem ao PBP implicaria no cumprimento das seguintes exigências: ter dominialidade²⁴, atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos, aprovação do projeto de adesão ao PBP, adequação na estrutura física (reforma e/ou ampliação) e montagem dos laboratórios específicos de acordo com a definição de cada curso.

As escolas selecionadas foram orientadas pela SEEC/RN a realizarem a escolha de um curso mediante os Arranjos Produtivos Locais (APL) da região em que estavam inseridas, considerando também o interesse dos estudantes e a estrutura física disponibilizada e a construir seus respectivos Planos de Curso.

²⁴ Capacidade de um ente público de ter o domínio sobre determinado bem. No caso das escolas, elas precisavam ter o registro de propriedade imobiliária.

A maioria das escolas planejou²⁵ ofertar cursos na área de informática, indicando um aceno à nova profissão em evidência, vista como inovadora e desejada pelos jovens e adultos. No entanto, esta escolha apresentava uma dissonância quanto aos APL²⁶, posto que as escolas estavam distribuídas em vários municípios do RN que continham distintos arranjos econômicos. Contudo, mesmo entendendo que a escolha pelos cursos na área de informática, cujo campo profissional seja conveniente a todas atividades laborativas, acreditamos que o critério de escolha dos cursos para o PROEJA, deveria estar em sintonia com os APL's e com o interesse dos estudantes.

Simultaneamente, o Governo Federal realizou chamada pública por meio Edital n° 01/2008, convocando os Institutos e Universidades Federais e as Secretarias Estaduais e Municipais para apresentarem propostas de cursos de formação continuada no âmbito do PROEJA, com o objetivo de

fomentar a realização de cursos de formação continuada para docentes, técnicos administrativos e gestores que estejam ou estejam vinculados à oferta de cursos técnicos ou de formação inicial e continuada PROEJA que atendam o público jovem e adultos nas escolas estaduais (SEEC-RN, 2009b)²⁷.

Proveniente deste edital, a SEEC-RN assinou Convênio com a SETEC/MEC n° 02/2008²⁸ para realizar formação com 320 participantes das escolas constantes no Quadro 4. Essa deveria ter como base princípios, conceitos e metodologias que possibilitassem uma

²⁵ Embora as escolas tenham optado, a nível de planejamento, por cursos na área da informática, não houve a efetivação destes, pois a ampliação do PROEJA não se materializou na REERN, e os documentos que foram planejados não chegaram a ser publicizados.

²⁶ APL das regiões do RN, as quais encontram-se os municípios: Terra dos Potiguares (Natal e Parnamirim)- Construção Têxtil e Confecção Fabricação de Alimentos Borracha e Plástico Materiais Elétricos e de Comunicações Mecânica, Material de Transporte Química, Turismo; Nova Cruz (Agreste Litoral Sul) –Biocombustíveis, Agricultura, Fabricação de Alimentos Pesca e Aquicultura Confecção Fabricação de Não Metálicos, Fabricação de Químicos, Materiais de Transporte, Borracha, Fumo, Fabricação de bijouterias, Fabricação de calçados; Macau (Sertão Central) - Fabricação de Derivados do Petróleo, Agricultura, Construção Pesca e Aquicultura, Fabricação de Alimentos; Santa Cruz (Trairi) - Confecção Fabricação de Não Metálicos, Fabricação de Alimentos e Construção; Currais Novos e Caicó (Seridó) - Têxtil e Confecção, Fabricação de Não Metálicos, Fabricação de Alimentos, Têxtil Pecuária de corte e Artesanato (bordados); Mossoró (Açu-Mossoró)- Petróleo e Gás, Produção de Sal, Fruticultura, Construção e Montagem Industrial, Fabricação de Alimentos, Fabricação de Não Metálicos e Saúde; Apodi (Sertão do Apodi)- Agricultura, Construção Fabricação de Não Metálicos, Confecção, Fabricação de Alimentos; Pau dos Ferros (Alto-oeste) – Confecção, Fabricação de Alimentos, Saúde, Fabricação de Não Metálicos e Agricultura; João Câmara (Mato Grande) - Agricultura Pesca e Aquicultura Fabricação de Derivados de Petróleo Fabricação de Alimentos Confecção (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

²⁷ Documento não paginado.

²⁸ Convênio n° 002/2008, previa recursos na ordem de 148.900,00 (cento e quarenta e oito mil e novecentos reais) a serem utilizados para aquisição de materiais de consumo, consultoria (hora/aula) e coordenação de curso (SEEC- RN, 2008).

maior interação entre a sociedade e a escola e justificava a necessidade da formação docente (SEEC- RN, 2009b).

Com estes ideários, a SEEC/RN planejou a formação continuada, prevista para acontecer em duas etapas, sendo a primeira com 08 e a segunda com 12 escolas, conforme explica a participante da pesquisa, Hortência,

Tínhamos formações previstas [...] com a participação de 184 profissionais (08 escolas), dos quais professores, gestores e articuladores pedagógicos das escolas (05 escolas - Natal, 02 escolas – Parnamirim, 01 escola – Nova Cruz); além de técnicos da Secretaria Estadual de Educação e da Cultura. A proposta inicial era formar 184 servidores em 15 encontros no final de semana – durante três meses, com uma carga horária de 180 horas (120h presencial e 60h à distância). Também tínhamos formação prevista para as outras 14 escolas selecionadas neste mesmo formato. (HORTÊNCIA, 2020).²⁹

Para esta formação, a equipe da SUEP/SEEC elaborou Cadernos Formativos, composto por várias apostilas que versavam sobre: Política e Legislação educacional; Diretrizes orientadoras do EM/EJA; Didática de educação para o trabalho e para a cidadania; Gestão democrática integrada; Projeto Político Pedagógico como mecanismo de autonomia escolar; Avaliação como instrumento de formação cidadã. As concepções que norteiam a integração da Educação ao EM e Diretrizes político-pedagógicas (SEEC-RN, 2009a).

No entanto, embora planejada e organizada, averiguamos que essa formação, destinada aos profissionais que iriam atuar nas escolas do Quadro 5 não se efetivou, em função da não concretização da expansão do PROEJA no REERN.

No *roll* de entraves que impossibilitaram a expansão do Programa, elencamos: as mudanças constantes de secretários de educação³⁰ e conseqüentemente das equipes de gestão da SUEP, problemas relacionados à adesão das escolas ao PBP principalmente pela ausência de dominialidade imobiliária, lentidão nos trâmites burocráticos e a falta de instrumento legal para contratação de professores da base técnica. Tais fatos também foram comprovados no depoimento da participante Hortência (2020):

Acredito que foi por constante mudanças dos subcoordenadores da SUEP,

²⁹ Resposta ao questionário.

³⁰ Secretários de educação no período da governadora Wilma de Faria: Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (2003), Carlos Alberto de Sousa Rosado (2003 -2004), Francisco Vagner Gutemberg de Araújo “respondendo”(2004), Wober Lopes Pinheiro Júnior (2004-2006), Hudson Brandão de Araújo (2006-2007), Ana Cristina Cabral Medeiros (2007 -2008), Ruy Pereira (2008-2010), Otávio Augusto de Araújo “respondendo” (2010), Antônio Nunes Araújo (2010) Otávio Augusto de Araújo (2010) .

dos Secretários de Educação e principalmente da equipe da SUEP que no período de implantação contava com 21 profissionais e dois anos após estava somente com duas pessoas desse quadro. A nova equipe era pequena e não tinha conhecimento do PROEJA. As constantes mudanças, processos demorados, não cumprimento dos prazos dos aditivos para formação (devolução de recursos para o MEC). A falta de política pública para Educação Profissional – não tínhamos o quadro de docentes da parte técnica, nem um meio legal de remunerá-los.

Estes entraves indicam algumas inconsistências institucionais, tanto no âmbito governamental, pela constante troca de secretários, como no âmbito da SEEC-RN, que não conseguiu priorizar a política de EP integrada a EJA e não equacionou os problemas administrativos decorrentes de sua implementação. Por conseguinte, este conjunto de fatores impediu a ampliação do PROEJA na REERN, de modo que o seu funcionamento ficou restrito apenas a uma escola, o CENEP.

Com base nos documentos formais e nos questionários realizados, foi possível historicizar a implantação do PROEJA na REERN, identificando, pois, os estudos e encaminhamentos adotados pela SEEC-RN, entendendo que o processo de implantação de uma política pública depende da vontade e sensibilidade dos atores que conduzem o processo e das condições materiais e políticas para a sua sustentabilidade.

Enfim, constatamos os avanços e as fragilidades envolvidas no processo de implantação do PROEJA na REERN, e que a oferta do Programa ficou restrita a apenas uma escola, o CENEP, no período de 2007 a 2016, embora a SEEC/RN tenha feito um movimento para a ampliação em todo o Estado, que foi abortado.

3.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

O CENEP, *locus* da implementação do PROEJA na REERN, no período de 2007 a 2016, localiza-se na região central no município de Natal, no bairro do Tirol sendo um espaço de convergência e fácil deslocamento das demais regiões da capital, além de pertencer a um complexo escolar central, sendo circunvizinhos de várias escolas públicas de ensino fundamental e médio e do maior centro de educação de jovens e adultos, o CEJA Felipe Guerra.

Sua estrutura física, em 2006, apresentava-se como inovadora, tendo ambientes bem planejados em uma área de 2.696 m² e funcionais à prática educativa. A escola possuía portaria, recepção, secretaria, sala de direção, vice-direção, coordenação e de professores, 08 salas de aula, 05 espaços para laboratórios, biblioteca, auditório com capacidade para cem

peças, cozinha, sala de coordenação pedagógica, administrativa, coordenação externa e de professores, almoxarifado, banheiros e depósito de materiais e serviços.

Figura 2 - Fachada exterior e interior do CENEP



Fonte: SEEC-RN (2020).

O CENEP foi criado oficialmente em 2002, no governo de Fernando Antônio da Câmara Freire (2002-2003), por meio do Decreto Estadual nº 16.592/2002, apresentando uma organização técnico-administrativa e pedagógica composta por: diretor-geral; vice-diretor; chefe de núcleo pedagógico; chefe de núcleo administrativo-financeiro; e chefe de núcleo de relações externas, além de orientador pedagógico, secretária, professores, técnicos administrativos, ASG e porteiros (SEEC-RN, 2006b).

Em 2006, quatro anos após sua criação, o CENEP teve suas atividades educacionais iniciadas, mediante a oferta dos cursos técnicos subsequentes de Manutenção e Suporte em Informática e de Gestão Empresarial. No ano seguinte passou a ofertar os mesmos cursos por meio do PROEJA. Já em 2008, deu início a oferta do EMI com os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Informática, Manutenção e Suporte em Informática e Administração; em 2013, interrompeu a oferta dos cursos subsequentes. A partir do ano de 2017, passou a oferecer também o EMI em tempo semi-integral³¹.

O CENEP, destaca-se entre as escolas da REERN pelo seu desempenho no ENEM, sendo a 1ª colocada entre as escolas públicas da cidade do Natal e a 10ª no Estado do RN, obtendo no ano de 2019, uma média de 549,97 pontos e 63 alunos ingressando no nível superior³². Por seu pioneirismo em EP, é referência na Rede e fonte de pesquisa para quem deseja aprofundar sobre a temática no RN.

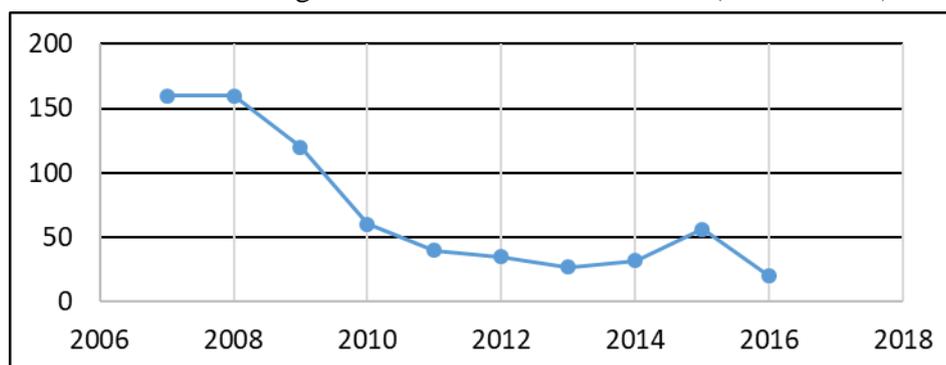
³¹ Formato em que os alunos têm aulas durante 5 dias (5 horários), acrescido de 2 dias (5 horários) no contra turno, totalizando 35 aulas semanais.

³² Dados disponíveis no Portal: verescolas.com. Acesso em: 20 abr. 2019.

Particularmente, em relação a implementação do PROEJA, cuja oferta de turmas foi iniciada a partir do segundo semestre de 2007 ressaltamos, quanto a categoria Aspectos Operacionais, que a SEEC-RN abriu matrículas em 2007 adotando como critérios: possuir mais de 18 anos (já estabelecidos para o EM da modalidade EJA) e Ensino Fundamental completo. Ademais, segundo a participante Margarida (2020), não houve processo seletivo para ingresso, uma vez que as matrículas foram feitas por ordem de chegada, ou seja, os interessados que procuravam o Centro realizavam a matrícula até o limite das vagas disponíveis.

A partir de 2012, com a introdução do Sistema de Gestão Integrado da Educação Estadual do RN (SIGEDUC), a oferta de matrículas para o PROEJA passou a ser *online*, mas seguindo os mesmos critérios já mencionados. O quantitativo de estudantes ingressos na 1ª série oscilou, no período pesquisado (2007 a 2016), conforme podemos observar no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Ingressos na 1ª série do PROEJA (2007 a 2016)



Fonte: Adaptado do Censo Escolar (2010) e SIGEDUC (2019).

O Gráfico revela que nos anos iniciais houve uma grande procura pelos cursos, mantendo-se estável e nos anos finais um declínio. Os índices do período de estabilidade, deveu-se a ênfase na divulgação do chamamento para as turmas, oferta de atrativos para os alunos, como fardamentos e *kit* de materiais, além do interesse pelo novo formato do curso (Ensino Médio integrado a Educação Profissional na modalidade EJA). Já o declínio no número de ingressos a partir do ano de 2010 remetemos às dificuldades de acesso do público alvo, a retirada de alguns incentivos e as fragilidades de execução do Programa.

Outro aspecto operacional relevante foi a composição do quadro de professores para atuar no PROEJA, tido como um ponto nevrálgico na REERN devido à ausência de quadro de professores para atenderem os componentes curriculares da EP, além da dificuldade na formação inicial de profissionais habilitados para exercer a docência no formato do currículo integrado.

Para solucionar essa ausência, a Secretaria optou por realizar processo seletivo simplificado ³³. As participantes Margarida e Azaleia (2020) ratificam afirmando, respectivamente, que “os professores da formação técnica foram selecionados por um processo simplificado de seleção de curriculum”; e “os professores da formação técnica foram selecionados por meio de seleção coordenada pela SUEP”.

Os professores da formação técnica eram graduados na área e possuíam alguma experiência na docência; porém, sabemos, que a formação inicial destes professores, o bacharelado, não os habilitam para o exercício da sala de aula (MOURA, 2013).

Essa decisão nos parece ser racional e acertada, e funcionou como um paliativo de longo prazo, o que implicou na existência de um quadro rotativo de professores e, conseqüentemente, acarretando prejuízos à formação dos estudantes, uma vez que a rotatividade é um elemento que não se coaduna com a perspectiva de um currículo integrado.

Já os professores de formação geral pertenciam ao quadro efetivo da SEEC-RN e foram encaminhados pela DIREC. Estes, eram todos licenciados em sua área específica de conhecimento e realizaram concurso público para a docência.

Vale ressaltar que tanto os professores de formação técnica quanto os de formação geral não possuíam, na sua maioria, experiência com a EP e tampouco com a EJA, o que revela a fragilidade desses docentes para atuar no PROEJA, posto que os cursos de graduação, licenciaturas ou bacharelados não trazem nas suas matrizes curriculares, estudos sobre os campos da EP e da EJA.

Moura (2013) alerta que os licenciados nas disciplinas da Educação Básica, não conhecem a EP, nem sua relação com o EM, de maneira que os professores têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o trabalho e a cultura. Já os bacharéis, não receberam formação para serem professores, ou seja, não possuem conhecimentos sobre os princípios básicos da didática, por exemplo, mas atuam como tal em disciplinas próprias do campo do seu bacharelado. Exercem, pois, a função de professor, “sem conhecer o que é ser professor de uma forma geral e, muito menos, professor da EJA” (MOURA, 2017, p. 18).

Assim sendo, destacamos que, no período de 2007 a 2016, não havia professores habilitados para o PROEJA na REERN, fato este que permanece até os dias atuais, pois as Instituições de Ensino Superior, formadoras de profissionais para a Educação Básica, não

³³ Este foi o formato de contratação adotado pela SEEC-RN em todo período deste estudo (2007 a 2016), selecionando os professores a partir de análise de currículo. Os pré-requisitos eram a formação na área e experiência de docência. Os contratos tinham vigência de 1 ano, prorrogável por mais um.

fomentam a oferta de componentes curriculares nos cursos de licenciatura que contemplem os campos de EP e EJA, que possam pelo menos balizar e instigar o conhecimento dessas modalidades e de sua integração com o EM. E os bacharéis não tiveram e ainda não têm ofertas de disciplinas voltadas para o campo da educação. Assim, depreendemos que a ausência de um corpo docente habilitado, apresentou-se como um ponto de fragilidade na execução da política.

Ainda em relação aos aspectos operacionais necessários ao PROEJA, destacamos a disponibilização dos materiais educativos (livros e apostilas), que são aqueles que apoiam à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas (BRASIL, 2007, p. 61).

Concordando com Moura (2006, p. 47), acreditamos que esses materiais precisam ser adequados as especificidades do público da EJA, pois “ é de fundamental importância ter atenção à necessidade de sua adequação às faixas etárias dos alunos, ao seu perfil sociocultural e às necessidades de uma educação profissional de qualidade”.

De fato, o CENEP promoveu a produção de apostilas tanto para a base comum, como para a formação técnica, para os cursos do PROEJA. Porém, ao consultar esse material, percebemos que se tratava do mesmo utilizado nos cursos subsequentes e integrado, ou seja, não se tinha uma produção de apostilas específicas para o público do PROEJA, o que revela, por um lado, que as adequações para a sua utilização estavam restritas as estratégias metodológicas adotadas pelos professores e, por outro, uma fragilidade na execução do Programa.

Ressaltamos que os materiais produzidos para o público da EJA, deveriam considerar a diversidade e especificidades do seu público, tais como: faixa etária, níveis de desenvolvimento intelectual, condições socioeconômicas e as experiências de vida, que tornam cada estudante único em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isto porque os estudantes da EJA “são motivados por material prático, aplicável ao seu trabalho ou situação de vida e centrado em problemas do cotidiano” (PICONEZ, 2003, p. 1).

No que diz respeito a estrutura física (salas de aula, biblioteca, laboratórios e equipamentos), o CENEP disponibilizou para o PROEJA a mesma destinada aos estudantes das demais ofertas: cursos técnicos subsequente e integrado: Nas palavras do respondente Azaleia (2020), foram “duas salas de aulas, dois laboratórios com 40 computadores cada e uma biblioteca”.

Ademais, para a implementação do PROEJA, o CENEP contou com “alguns convênios do PROEP, que contribuíram para oferta dos cursos, inclusive para a elaboração de

algumas apostilas para estudos e formações” (Margarida, 2020), bem como com “recursos estaduais e federais, através dos Programas de destinação de recursos padrão, como as demais escolas” (Azaleia, 2020), o que leva ao entendimento de que a infraestrutura da escola era adequada à oferta do Programa.

Quanto a categoria Aspectos pedagógicos, que incluem a organização curricular, a formação continuada e o acompanhamento das ações, iniciaremos sua apresentação pelo objetivo do curso PROEJA, contidos nos Planos de Curso, que é oferecer a jovens e adultos trabalhadores oportunidades de escolarização em nível médio e uma formação profissional, com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e como profissional (SEEC-RN, 2007b).

Para alcançar esse objetivo, os cursos foram organizados em períodos letivos, dispostos em regime seriado semestral – 6 semestres para a oferta diurna e 7 semestres para o noturno –, integralizando uma carga horária de 2.884 horas e as matrizes curriculares compostas de duas partes: uma com os componentes curriculares da Base Nacional Comum, com carga horária de 1.440 horas e outra com os da formação profissional, correspondente a área do curso, com 1.044 horas e mais 400 horas de prática profissional. O Quadro 6 representa a matriz curricular do curso técnico em Gestão de Microempresas ofertado pelo PROEJA.

Quadro 6 - Matriz curricular do Curso Técnico em Gestão de Microempresas

Áreas de Conhecimento		Componentes curriculares	Carga Horária
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	252
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês	108
		Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	72
		Artes	36
		Educação Física	36
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	252
		Física	144
		Química	108
		Biologia	144
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	72
		Geografia	72
		Filosofia	72
		Sociologia	72
	Subtotal		
Formação Profissional		Informática Básica	72
		Fundamentos da Gestão	108
		Planejamento Estratégico	108
		Gestão Financeira	90
		Contabilidade Aplicada	108
		Qualidade de vida no trabalho	36
		Gestão de Negócios	90
		Gestão de RH	72
		Gestão de Marketing	72
		Gestão de Materiais	72
		Métodos e Técnicas de Apoio ao Processo de Gestão	108
		Projeto Integrado I	36
		Projeto Integrado II	36
		Projeto Integrado III	36
Subtotal			1.044
Prática Profissional			400
Total Geral do Curso			2.884

Fonte: SEEC-RN (2007b).

Consideramos que essa matriz foi concordante ao currículo integrado, posto que trouxe os componentes curriculares da Base Nacional Comum e a Formação Profissional, incluindo a disciplina de “Projeto Integrado I, II e III, na perspectiva de favorecer a articulação entre os componentes. Do mesmo modo, a carga horária foi distribuída de forma equivalente entre as partes. Contudo, somente a análise de sua materialização, dirá se aconteceu de forma integrada ou na forma de justaposição dos seus componentes.

A respeito aos projetos integrados I, II e III, “se fará por meio de projetos interdisciplinares, entre os diversos componentes de uma mesma área de estudos, das partes constituintes do EM com os constituintes da parte profissional” (SEEC-RN, 2007b)³⁴, associando as bases científicas com as bases tecnológicas aliando teoria com a prática, na perspectiva de que,

³⁴ Documento não paginado.

o ensino-aprendizagem deverá priorizar a integração em todos os sentidos entre o Ensino Técnico e o EM, de modo a otimizar o tempo e os esforços de professores e alunos e os recursos disponíveis, orientando-os para o mesmo objetivo de trabalhar os saberes da formação geral com os da formação profissional, de tal modo que eles se complementem e se inter-relacionem, por meio de projetos interdisciplinares e de diferentes tipos de atividades, nas quais as habilidades, conhecimentos e valores desenvolvidos nos componentes curriculares referentes ao EM sejam contextualizados nas práticas de formação profissional. (SEEC-RN, 2007b)³⁵.

Desta forma, o Plano de Curso sinalizou que a melhor forma de fazer a integração era mediante a construção de projetos integradores, definido como uma concepção de ensino que pressupõe a interdisciplinaridade³⁶ com vistas a favorecer o diálogo entre os componentes curriculares visando a construção de aprendizagens significativas, com autonomia e responsabilidade social, buscando soluções para as questões locais e regionais, de modo a tornar os processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos, reais e atrativos para superação o senso comum em razão de novos conhecimento científicos.

Os projetos integradores, segundo o Plano de Curso, deveriam ser construídos em consonância com o Fluxograma 2.

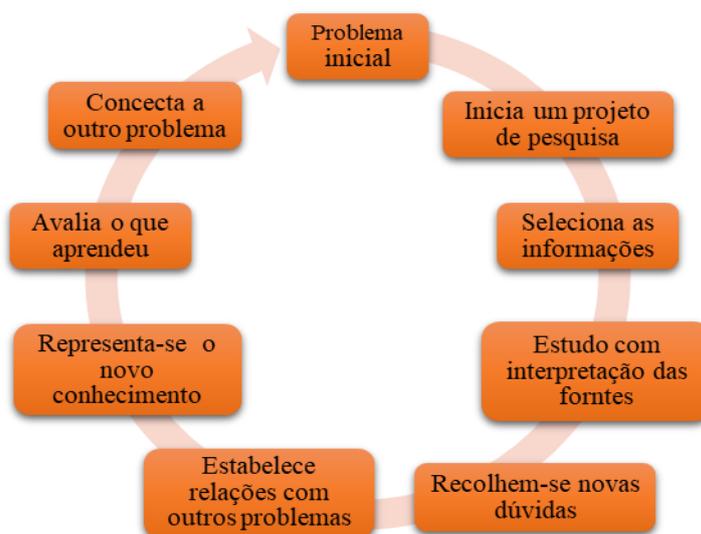
Além deste detalhamento para a construção dos Projetos Integradores, o Plano de Curso abordava sobre a necessidade de planejamento coletivo, em que os professores da formação geral e profissional, deveriam se reunir constantemente para planejar, avaliar e fazer os ajustes demandados. Assim como orientava para que os horários das aulas fossem articulados entre os componentes das duas partes.

Ainda na perspectiva desta integração, o Plano de Curso também previa a prática profissional, cujo objetivo era de integrar teoria e prática, constituindo-se em um espaço de complementação, ampliação e aplicação dos conhecimentos (re) construídos durante o curso, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade de forma a contribuir para a solução dos problemas detectados nos projetos integradores.

³⁵ Documento não paginado.

³⁶ A interdisciplinaridade é uma discussão emergente no meio educacional, que se traduz em uma forma de se pensar em superação da abordagem disciplinar tradicionalmente. Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

Fluxograma 2 - Passos para a elaboração de Projetos Integradores



Fonte: SEEC-RN (2007b).

Essa prática poderia ser realizada por meio de projetos no CENEP ou em instituições parceiras e preferencialmente através de estágio em empresas, sob acompanhamento de um professor ou coordenador orientador. Neste caso, o processo de estágio englobava: plano de estágio, reuniões com o professor orientador, visitas a empresa e relatório de estágio.

Frente as orientações pedagógicas descritas no Plano de Curso, percebemos coerência com os fundamentos políticos-pedagógicos contidos no documento base do PROEJA, pois estavam na perspectiva da integração, materializada por meio da proposição do currículo integrado, que é uma possibilidade pedagógica que estabelece conexões entre os conhecimentos da formação geral e técnica, considerando os saberes produzidos a partir da realidade concreta dos estudantes.

No entanto, a integração curricular não acontece apenas no que está prescrito, mas concretiza-se na práxis³⁷, visto que sua execução requer uma nova organização escolar que envolve planejamento, formação docente, disponibilidade de recursos, entre outros. A esse respeito, a participante Margarida (2020) revela que “a estrutura curricular era de um curso integrado, porém, na prática a integração curricular nem sempre acontecia como deveria ser, pela própria cultura metodológica dos professores”.

³⁷ Konder (1992) apresenta práxis, como sendo [...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Essa afirmação foi ratificada pela participante Azaleia (2020): “Na prática a integração não ocorreu a contento, especialmente por conta da falta de dedicação exclusiva dos professores, da enorme rotatividade dos profissionais docentes e do consequente esfacelamento das cargas horárias”.

Assim, entendemos que a integração curricular ficou creditada à matriz curricular e que na prática não foi efetivada, principalmente devido a rotatividade de professores e, conseqüentemente, à ausência de sentimento de pertencimento à escola, o que comprometeu o planejamento das ações do PROEJA, essencial para a construção da integração.

O Documento Base do PROEJA remete a importância do planejamento para concretizar a integração curricular, alertando que este deve ser construído de maneira coletiva e democrática, envolvendo a adoção de diferentes estratégias de organização, participação e motivação, aliadas a uma política de formação docente. (BRASIL, 2006). Nesta direção, Machado (2006) ressalta a importância do planejamento na perspectiva da integração curricular, como oportunidade formativa para os professores:

Para os educadores do Ensino Médio, são oportunidades de superar tendências excessivamente acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas educativas que frequentemente se notam neste campo educacional. Para os educadores do ensino técnico, são as chances de superar o viés, às vezes, excessivamente técnico-operacional deste ensino, em favor de uma abordagem desreificadora dos objetos técnicos pela apropriação das condições sociais e históricas de produção e utilização dos mesmos. (MACHADO, 2006, p. 54).

Portanto, o planejamento é um elemento fundante para a prática do currículo integrado, além disso se constitui num espaço de formação continuada tão necessário aos professores que atuam no formato do currículo integrado, uma vez que possuem lacunas na formação inicial.

A formação continuada para os profissionais que atuavam o PROEJA aconteceu de forma macro pela SEEC/RN, que promovia e participava de eventos sobre EP tais como, seminários e conferências estaduais sobre EP, além da participação em semanas pedagógicas e encontros para atualização de projetos políticos pedagógicos e planos de cursos. Já a formação específica para os professores, a respondente Margarida (2020) assim expressou: “alguns professores fizeram especialização PROEJA, no IFRN, e houve seminários promovido pela SUEP/SEEC/RN em que participaram todos os professores do CENEP”.

A afirmação da participante, demonstra uma ação de formação pontual, para alguns professores, não para o coletivo de professores que atuavam no PROEJA, o que nos permite

inferir que não houve uma efetiva formação continuada para os docentes, revelando uma lacuna do Programa.

Esta ausência de formação específica para o PROEJA vai na contramão das orientações constantes no documento orientador de 2007, que traz a importância da formação continuada para os professores e gestores que atuam no Programa, que por ser um campo de conhecimento novo, requeria que estes “fossem capazes de adentrar nas questões que permeiam a realidade do público de EJA, investigando como eles aprendem, para que pudessem compreender e favorecer as aprendizagens no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 36).

A esse respeito, Machado (2011) afirma que a formação de professores é um ponto decisivo para a efetivação da política com a qualidade social desejada, pois através dela é possível colocar em prática o currículo integrado e ter a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; na lógica da interdisciplinaridade e sintonizado com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental; acrescentando ainda que, no caso do PROEJA, o desafio é maior, por envolver conteúdos especiais da EP e do EM e das abordagens da EJA.

Diante da complexidade inerente ao PROEJA não podemos pensar no êxito desta política sem uma formação continuada específica para o Programa, posto que é um novo campo de atuação multifacetado que demanda por diversos conhecimentos, principalmente os relacionados a EJA. Para tanto é preciso ter sensibilidade para poder, a partir dos saberes e experiências dos estudantes, intervir e favorecer a construção de aprendizagens que contribuam para a formação de técnicos e cidadãos comprometidos com o bem-estar coletivo.

Assim por entender que a formação é fundamental para a eficácia da política, inferimos que este aspecto representou uma fragilidade, pois não houve uma formação docente sistematizada para o PROEJA, ainda que houvesse um esforço em inserir alguns professores junto com os demais profissionais da escola em ações de formação macro desenvolvidas pela SEEC-RN.

Outro componente pertinente aos aspectos pedagógicos é o acompanhamento das ações do Programa, que pressupõe a realização de orientação, intervenção e avaliação. Sua importância se dá pela necessidade de verificar a eficácia da política, ou seja, saber se os objetivos foram atingidos.

Sobre essas ações, identificamos os relatórios de visitas técnicas e questionários promovidos pela SEEC/RN, mas são raros os registros que fazem referência ao PROEJA, pois, a maioria abordava sobre o funcionamento do CENEP como um todo, conforme exemplo

descritos no Quadro 7.

Quadro 7 - Pauta da visita técnica da SEEC/RN ao CENEP realizada em 26/05/2014

OBJETIVO
Assessorar e acompanhar sistematicamente o trabalho desenvolvidos pela instituição, a fim de que possamos juntos e de forma articulada promover a reflexão teórica e prática estabelecida na EP do Estado.
PAUTA
<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a chegada de equipamento enviado pelo MEC; • Ver como a matriz está sendo trabalhada nos cursos do Proeja; • Discussão sobre a realização da avaliação e o planejamento; • Semana de provas, entrega de notas, recuperação e dependência • Plano de curso • Diálogo base comum x profissional – planejamento • Horário e atividades dos pedagogos • Livros técnicos • Sugestões/ propostas do pedagógico do Cenep para a equipe técnica da SUEP.

Fonte: SEEC-RN (2014).

Os assuntos abordados nesta visita, como podemos perceber, demonstram pertinência e preocupação com as práticas escolares voltadas para uma escola exclusiva de EP, mas denotam pouca ênfase as questões específicas do PROEJA. Isto corresponde ao relato da respondente Margarida: “esse acompanhamento da SUEP não era bem sistematizado devido ser uma equipe pequena e ter muitas demandas no setor”.

O falho acompanhamento das ações se deu em função do limitado número de técnicos que compunha a equipe aconteceu de forma escassa, em parte, devido ao pequeno número de técnicos disponibilizados, conforme detalha a participante Hortência (2020) “a equipe da SUEP que no período de implantação contava com 21 profissionais e dois anos após estava somente com duas pessoas desse quadro. A nova equipe era pequena e não tinha conhecimento do PROEJA”.

Esse entendimento também é ratificado pela participante Azaleia (2020), quando afirma “não ter acontecido um acompanhamento oficial conduzido pela SEEC/RN”, o que inviabilizou o bom fluxo de orientações, as intervenções necessárias e a efetividade das avaliações.

A verificação da eficácia do Programa também ficou comprometida tanto pela falta de uma intervenção qualificada, que implica em diagnóstico e avaliação proativa, quanto pela limitação de insumos obtidos para aferir o cumprimento dos objetivos, pois sem o devido acompanhamento não se tem os subsídios necessários.

Pelo exposto, observamos que as orientações pedagógicas trazidas no Plano de Curso estavam em consonância com os fundamentos do Programa, tendo como foco a perspectiva da

integração curricular, apresentando possibilidades para sua execução. No entanto, na prática essa integração não se materializou devido a uma frágil formação inicial e continuada docente que não direcionavam para as especificidades do PROEJA e a um parco acompanhamento, que não conseguiu cumprir a função de orientar, intervir e avaliar.

No que diz respeito a categoria Aspectos funcionais, destacamos que no período de 2007 a 2016, foram ofertados 04 cursos: Técnico de Nível Médio Integrado em Gestão de Microempresas (2007 a 2015); Técnico de Nível Médio Integrado em Manutenção e montagem de computadores (2007 a 2016); Técnico de Nível Médio Integrado em Administração (2014 a 2016) e Técnico de Nível Médio Integrado em Logística (2016). Destes, a oferta do Curso em Manutenção e suporte em Informática³⁸, foi constante enquanto o Curso em Logística, teve sua primeira oferta e término no mesmo ano, 2016.

Estes cursos receberam um total de 1.887³⁹ (hum mil, oitocentos e oitenta e sete) matrículas, representando 0,46 % das matrículas do Ensino Médio Regular em EJA na REERN, conforme Tabela 4:

Tabela 4 - Total de matrículas na EJA integrada à EP – REERN (2007 a 2016)

Ano	Total de matrículas EJA	Integrado à Educação Profissional	Integrado à Educação Profissional em %
2007	42.434	145	0,34
2008	50.100	228	0,45
2009	42.561	267	0,62
2010	42.049	301	0,71
2011	42.924	351	0,81
2012	40.263	188	0,46
2013	41.555	113	0,27
2014	36.339	102	0,28
2015	31.433	142	0,45
2016	33.127	50	0,15
Total	402.785	1.887	0,46

Fonte: Adaptado do Censo Escolar (2010) e SIGEDUC (2019).

Diante dos dados mostrados, vemos uma diminuição gradativa no número de matrículas, apresentando uma diferença de 87% entre o ápice da oferta em 2011 (351 matrículas) e no ano de extinção da oferta em 2016 (48 matrículas), evidenciando uma tendência de queda na procura e permanência dos alunos no Programa. Observamos também um baixo índice de oferta do PROEJA com relação ao total de matrículas no Ensino Médio

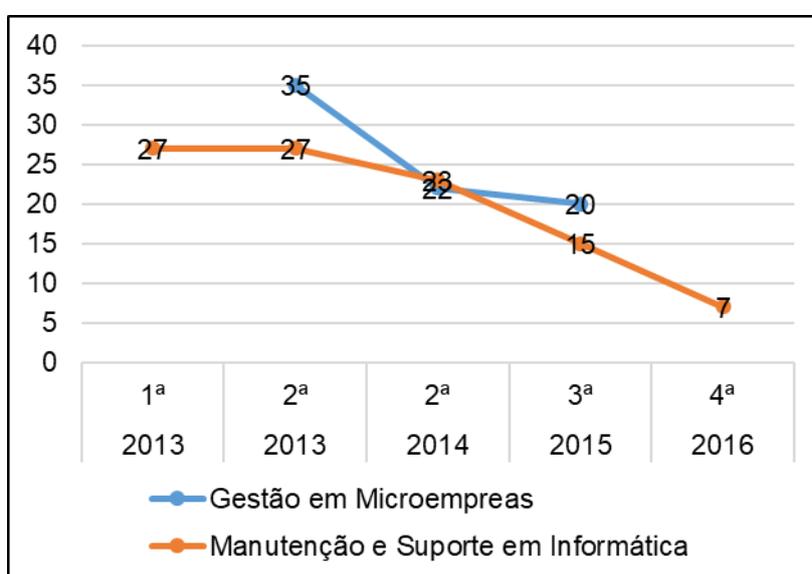
³⁸ O Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e montagem de computadores, teve seu nome redimensionado pela Resolução nº03 de 09/0//2008 que instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, passando a se chamar de Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e suporte em Informática.

³⁹ Total de matrículas das turmas do PROEJA (2007 a 2016).

EJA/Regular na REERN, tendo alcançado um número ínfimo, que não ultrapassou a margem de 1% do total, mesmo ano de 2011, em que teve seu maior quantitativo de matrículas, o percentual ficou em 0,81%. A partir de 2013, houve um processo de involução das matrículas.

Para compreender a dinâmica do funcionamento das turmas do PROEJA, colocamos uma lupa nas matrículas de dois cursos: Gestão de Microempresas e Manutenção e Montagem de Computadores no período de 2013 a 2016, a fim de verificar o movimento de matrículas dos estudantes no decorrer desse período, conforme detalhamento do Gráfico 4:

Gráfico 4 - Matrículas dos cursos PROEJA: Técnico de Nível Médio Integrado em Gestão de Microempresas e Manutenção e montagem de computadores (2013 a 2016)



Fonte: Adaptado de SIGEDUC (2019).

Observamos que o quantitativo de estudantes matriculados nestes cursos, apresentaram uma tendência de queda, sendo mais acentuada no Curso de Manutenção e Suporte em Informática, que no ano de 2013, teve o ingresso de 27 estudantes, já abaixo da capacidade da turma que era de 45, chegando ao final do curso em 2016, com 7 estudantes; isto significa um aproveitamento de 15,55% em relação a capacidade da turma e 25,92% ao número de ingressos. Já o Curso de Gestão de Microempresas, obteve melhor performance com o índice de 57,14% de alunos concluintes.

Esta tendência também pode ser vista no Quadro 8, que traz os dados referentes a capacidade das turmas, total de alunos matriculados e os concluintes do Programa no período de 2013 a 2016:

Quadro 8 - Capacidade das turmas, total de alunos matriculados e os concluintes do Programa (2013 a 2016)

Ano	Capacidade	Matrículas	Concluintes
2013	225	113	17
2014	250	100	25
2015	350	141	20
2016	205	48	0
Total	1.030	402	62

Fonte: Adaptado do Portal SIGEDUC (2019).

O quadro traz o número de 402 matrículas realizadas, correspondendo a 39,02% da capacidade de oferta dos cursos, ou seja, 60,98% das vagas destinadas ao Programa não foram preenchidas. Considerando o índice de estudantes concluintes, chegou-se ao percentual de 6,01% com relação a capacidade das turmas e 15,42%, correspondendo ao número de matrículas efetivadas.

Os dados sobre o funcionamento do PROEJA indicam um cenário de insucesso da política na REERN, o que nos leva a indagar quais motivos levaram a estes resultados e o porquê da extinção do Programa na REERN no ano de 2016?

O primeiro questionamento refere-se aos aspectos de execução do PROEJA, uma vez que as fragilidades identificadas nos Aspectos Operacionais e Pedagógicos podem ter contribuído para a interrupção do Programa na REERN. A este respeito, Siman (2005) afirma que os arranjos organizacionais (recursos humanos, materiais e financeiros) acrescidos dos arranjos pedagógicos, influenciam na consecução dos objetivos de uma política.

Concordando a esse pensamento, entendemos que as condições e insumos humanos e materiais oferecidos pela SEEC-RN não foram suficientes para lograr êxito do Programa, principalmente no que se refere aos aspectos pedagógicos, pois embora se tivesse uma organização curricular alinhada as diretrizes do Programa, não houve uma formação continuada eficaz e um acompanhamento pedagógico consistente, o que inviabilizaram a concretização do currículo integrado, eixo basilar do PROEJA.

Além disto, adicionamos as condições de vulnerabilidade social do público da EJA, visto que pertencem a um grupo social não tem a garantia das condições básicas, pois convivem sob precárias de trabalho e moradia, violência, insegurança alimentar e sanitária; o que gera diversos problemas que interferem na vida cotidiana sendo difícil conciliar a sobrevivência e os estudos.

Deste modo, a luta pela sobrevivência sobrepõe-se a necessidade de estudar e os afastam do contexto escolar. Não pela falta vontade, pois embora tenham consciência sobre a importância de continuar os estudos, não conseguem concretizá-los, pois o modo de vida na sociedade capitalista impõe uma rotina dura e hostil.

Portanto, as fragilidades na execução da política e a condição de vulnerabilidade dos estudantes contribuíram para o insucesso do PROEJA na REERN e a consequente descontinuidade da oferta, visto que a conjugação destes, confluíram à um grave problema enfrentado pela EJA, a evasão e o abandono escolar.

O abandono diz respeito a interrupção durante o ano letivo, em que o aluno deixa de frequentar a escola, sem que tenha terminado de cursar a série ou ano letivo. Já a evasão refere-se à situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos.

Na EJA, esses dois fenômenos apresentam-se como problema educacional recorrente, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem “política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores” (HADDAD, 2002, p. 89).

O fenômeno da evasão foi apontado pelas participantes da pesquisa como principal motivo para a extinção do PROEJA no ano de 2016: “O principal motivo foi pelo auto índice de evasão. Essa evasão, além de ser característica dos estudantes da EJA. Também tivemos algumas situações pontuais por não termos no quadro efetivo professores das áreas técnicas e não ter um processo sistematizado de formação continuada para os docentes” (Elis Reina, 2020). A participante Azaleia (2020), acrescenta as possíveis causas da evasão: “[...] ocasionada por inúmeros fatores, dentre eles a necessidade de se trabalhar, a violência na cidade (haja vista que os cursos majoritariamente funcionavam à noite), falta de interesse e perspectiva”.

Os relatos das respondentes convergiram aos motivos da interrupção da oferta do PROEJA já identificados, os quais implicaram numa diminuição constante no número de matriculados e concluintes, ficando mais evidente no ano de 2016, que contava com apenas 48 matrículas, conforme demonstra a Figura 3 que consiste da Ata Final de matrículas do PROEJA.

Os dados apresentados na Ata Final de matrícula mostram 08 alunos concluintes do curso de Administração e 20 alunos ingressando no recente curso de Técnico de Nível Médio em Logística, além de outros 20 estudantes distribuídos em 3 turmas. A capacidade de oferta total do PROEJA era de 205 vagas, mas só 48 estavam ocupadas, ficando 77% das vagas

ociosas. Este cenário despertou atenção e preocupação dos gestores do Centro e da SEEC-RN, os quais realizaram estudos e discussões sobre o destino do Programa.

Entre as ações desenvolvidas foi aplicado um questionário com 40 estudantes do PROEJA e 6 professores. Os resultados⁴⁰ revelam um público composto na sua maioria por jovens entre 18 a 25 anos (17); provenientes da rede pública (40); com histórico de reprovação (28); rotina de trabalho e estudos (37); que consideravam a escola como boa (60%) e ótima (35%); além de considerarem que os conteúdos estudados tinham importância para a vida e trabalho (30) (SEEC-RN, 2016b). Portanto, as respostas indicavam uma realidade própria de estudantes trabalhadores, os quais depositavam confiança e esperança no curso como forma de melhorar suas condições de vida e trabalho.

Entre os professores, 3 possuíam entre 10 a 20 anos de experiência na docência e 4 mais de 6 anos no PROEJA; 2 lecionavam em mais uma escola e a maioria 4 planejava vinculado aos planos de curso; 4 concordavam que a gestão da escola era boa e 5 afirmaram possuir compromisso com a escola. Quando perguntados sobre a relação dos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos, indicaram que os problemas estavam majoritariamente relacionados as condições de vulnerabilidade dos estudantes, conforme detalhamento da Figura 4:

Os professores creditavam que os possíveis problemas de aprendizagem dos estudantes, relacionavam-se com o ambiente em que os alunos vivem, seguidos de desinteresse, baixa estima e pouca oportunidade de desenvolver as capacidades intelectuais. Deste modo, os problemas apontados estavam voltados a sua condição de vida, cuja rotina impedia, na visão dos professores, terem melhor desempenho. A este respeito entendemos que cabe a escola criar condições adequadas para manter os estudantes trabalhadores motivados, visando a sua permanência e conclusão do curso.

⁴⁰ Em 2016, diante da queda do número de matrículas, a SEEC/SUEP aplicou um questionário com 40 alunos. Os resultados foram compilados e descritos em slide, com o título ‘ Diagnóstico dos cursos PROEJA /CENEP 2016’. (SEEC-RN, 2016b).

Figura 3- Ata Final de matrículas do PROEJA (2016.1)

PORTAL DE ACOMPANHAMENTO DA EDUCAÇÃO > CONSULTA DE TURMA

Caro usuário,
Esta operação permite buscar as turmas de acordo com os critérios de busca abaixo listados. Caso não seja selecionado nenhum critério serão listadas todas as turmas.

CONSULTAR TURMA

Escola:

Ano:

Etapa de Ensino:

Série/Ano:

Nome da Turma:

Turno:

Selecionar Turma

TURMAS ENCONTRADAS (5)						
Ano	Semestre	Turma	Horário	Capacidade	Matriculados	Possui NEE?
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA - EJATEC						
2016	1º Semestre	TNMINNA / 2º PERÍODO / 2º PERÍODO	19:00 - 22:00	40	6	Não
2016	1º Semestre	TNMINNA / 3º PERÍODO / 3º PERÍODO	19:00 - 22:00	40	7	Não
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO - EJATEC						
2016	1º Semestre	TADMN2TECA / 2ª SÉRIE / 2ª SÉRIE	19:00 - 22:00	40	7	Não
2016	1º Semestre	TADMN3TECA / 3ª SÉRIE / 3ª SÉRIE	19:00 - 22:00	40	8	Não
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM LOGÍSTICA - EJATEC						
2016	1º Semestre	LOGISN1A-M1 / 1ª SÉRIE / 1ª SÉRIE	19:00 - 22:00	45	20	Não

* Campos de preenchimento obrigatório.

Portal de Acompanhamento da Educação

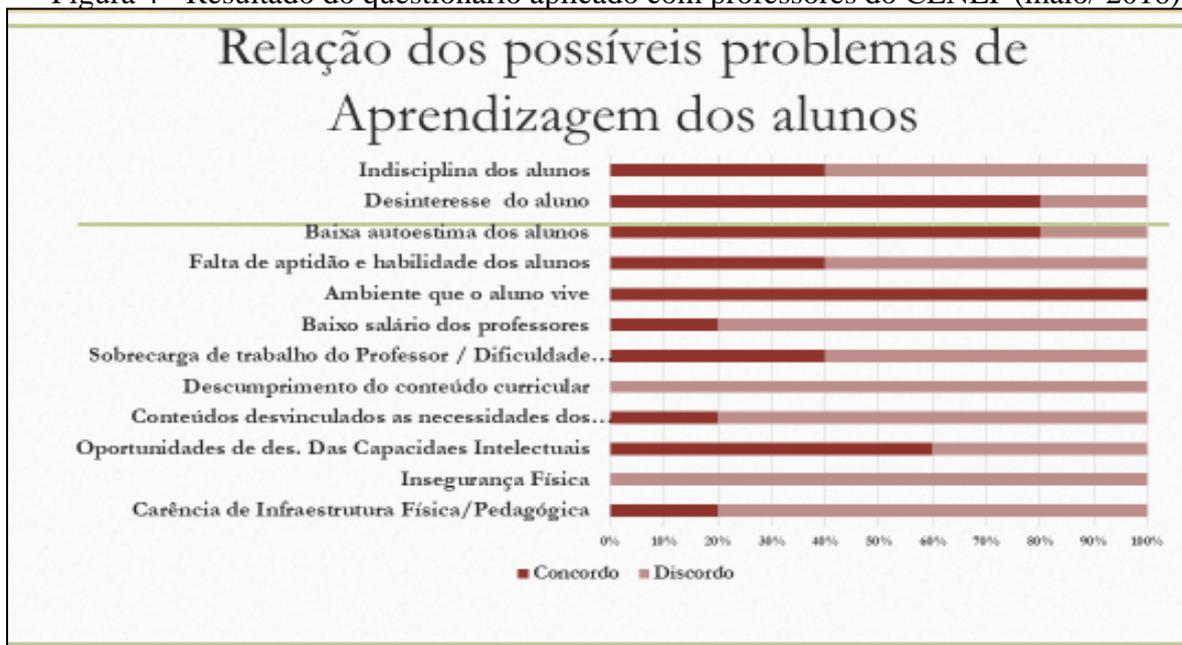
SIGEDUC | GPD/SEEC - (84) 3232-1897 / (84) 32321316 - seec-app2.lmd.ufm.br.srv2inst1 - v20200817_1136

Fonte: SIGEDUC (2019).

Os resultados revelam uma realidade compatível com as demais instituições ofertantes de EJA, ou seja, alunos advindos de contextos de privações econômicas, em que buscam conciliar os estudos com uma rotina de vida exaustiva, sendo expostos a situações que provocam baixa estima e dificuldades de concentração e aprendizagem, mas que acreditam na escola como fonte de conhecimento e como porta de acesso ao mundo do trabalho.

Uma outra ação desenvolvida para estudo sobre a situação do PROEJA em 2016, foi um levantamento da situação estudantil, no que se refere a vida acadêmica e foi constatado que a maioria dos estudantes matriculados já possuíam o EM e que retornavam à escola para obter o certificado como técnico. Este perfil além de não ser indicado para o PROEJA, contribuía para o aumento da evasão, pois ao se depararem com situações adversas, optavam em desistir do curso. Esta situação foi evidenciada na fala da participante Azaleia: “boa parte estava refazendo (à contragosto) o ensino médio somente para obter o título de técnico”.

Figura 4 - Resultado do questionário aplicado com professores do CENEP (maio/ 2016)



Fonte: SEEC-RN (2016b).

Esta realidade somada aos elementos já identificados, formaram uma trama de fatos explícitos que culminaram na descontinuidade da oferta do PROEJA na REERN, no final do 1º semestre de 2016, pela SEEC-RN. Assim os alunos foram direcionados para outras formas de atendimento, especialmente para os cursos do PRONATEC.

Outros fatores implícitos também compõem esta decisão, entre estes, o alinhamento da educação aos princípios da gestão empresarial da educação, “centrada numa concepção gerencialista e efficientista” (DOURADO, 2007, p. 930), em que se transfere as noções de eficiência e eficácia para o interior das escolas em busca da otimização de recursos, adotando os “parâmetros de mercado, com a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública” (FREITAS *et al*, 2004, p. 71).

Nesta ótica, a manutenção das turmas do PROEJA foi tida como um desperdício, pois requeria o funcionamento de toda uma estrutura física e humana para o atendimento de 39,02% da capacidade de atendimento e a obtenção de 6,01% de resultados, ou seja, de estudantes concluintes. Esta ideia desconsidera o direito à educação para todos e expressa um posicionamento político e ideológico contrário aos princípios de justiça social e equidade de oportunidades, sobretudo para os que mais necessitam das políticas sociais, no caso, o público do PROEJA.

Em direção contrária e coerente a lógica do mercado, o Governo Federal cede aos interesses empresariais e pretere o PROEJA. Moura (2017, p. 5) reitera que toda política é permeada por projetos societários em disputa, em que “vários aspectos se inter-relacionam e

operam no sentido de dificultar a consolidação do Programa”. Nesta relação de poder, o PROEJA é negligenciado pelo Governo Federal, que deixa de financiar as Redes Estaduais e opta em potencializar o PRONATEC, que possui um tipo de formação instrumental, subordinados aos interesses imediatos do mercado de trabalho (MOURA, 2017).

Decorrente dos fatores explícitos e implícitos identificados no processo de implantação e implementação da primeira fase do Programa no período de 2006 a 2016, o PROEJA sai de cena na REERN.

Sobre este processo constatamos que a SEEC-RN recepcionou a política do PROEJA e realizou os movimentos preparatórios necessários à implantação, mas devido a entraves burocráticos não conseguiu ampliar sua oferta. Sua implementação foi marcada por desafios, decisões racionais e fragilidades, principalmente quanto aos aspectos pedagógicos, cuja organização curricular, embora tivesse coerência com as diretrizes de um currículo integrado, não concretizou-se na prática, devido a inconsistências na formação docente e no acompanhamento das ações.

Ademais, as disputas de poder no campo das políticas públicas, determinou o perecimento do PROEJA no âmbito governamental, que deixou de investir no Programa, levando principalmente, as redes estaduais também a desacreditarem no seu êxito. Este conjunto de fatores associado as condições de vulnerabilidade dos estudantes da EJA, culminaram na descontinuidade da oferta; assim, inferimos que nesta primeira fase do PROEJA na REERN, não houve a possibilidade de consolidação do Programa como uma política pública voltada para o aumento da escolaridade de jovens e adultos trabalhadores com uma formação profissional.

4 A SEGUNDA FASE DO PROEJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE (2018-20..)

Passados dois anos do encerramento da oferta do PROEJA na REERN, em 2018, a SEEC-RN reinsereu o Programa na sua agenda. A este movimento, denominamos de segunda fase, que corresponde ao presente, assim delimitado pelo início dos movimentos iniciais para implantação do Programa aos dias atuais (2018 – 20..).

Com efeito, neste capítulo abordaremos as ações planejadas para a reimplantação do Programa, com o objetivo de averiguar os condicionantes estruturais e pedagógicos desenvolvidos na segunda fase do PROEJA na REERN, além de buscar nexos com a primeira fase e apontar a possibilidade de consolidação do Programa como política de inclusão de jovens e adultos.

Para tanto, o capítulo está dividido em dois subcapítulos. No primeiro discorreremos sobre e os condicionantes estruturantes e pedagógicos presentes no processo de reimplantação, com o objetivo de averiguar em que medida contribuíram para a reinserção profícua do Programa na REERN.

No segundo traçaremos o diagnóstico da segunda fase, bem como apresentaremos um diálogo com a primeira fase, apontando as divergências e confluências, com o objetivo de analisar os acertos e os obstáculos encontrados, e as perspectivas de consolidação da oferta do PROEJA na REERN.

4.1 CONDICIONANTES ESTRUTURANTES E PEDAGÓGICOS PRESENTES NO PROCESSO DE REIMPLANTAÇÃO

A reimplantação do PROEJA na REERN teve início no ano de 2018. Seu retorno à agenda da SEEC-RN, se deu em função de dois fatores: o encolhimento na oferta de EJA e a expansão da Educação Profissional.

O encolhimento na oferta de EJA foi resultante da implantação de duas políticas dissonantes a essa modalidade de ensino: 1) o redimensionamento da oferta de ensino na REERN, pela Portaria nº 1741/2016-SEEC/GS⁴¹; e 2) a implantação do Ensino Médio em

⁴¹ Determina que as escolas serão redimensionadas na forma de Escolas Exclusivas de EF do 1º ao 5º ano, EF do 6º ao 9º ano, de EM, da EJA, da EP e de Educação Integral em Tempo Integral, cuja operacionalização se dará por meio de regime de colaboração e adequações das matrículas (número mínimo de estudantes por turma). A EJA: EF (1º ao 5º ano), desenvolvida em três períodos, com 30 estudantes; EF (6º ao 9º), em dois períodos, com 35 estudantes; e EM, em três períodos, com 40

Tempo Integral (EMTI), pela Portaria MEC nº 1.145/2016.

O redimensionamento condicionou a abertura de turmas a um número mínimo de estudantes, posto que a EJA EF I (1º ao 5º ano) passou a ser desenvolvida em três períodos, com 30 estudantes; EF II (6º ao 9º), em dois períodos, com 35 estudantes; e EM, em três períodos, com 40 estudantes, igualmente definida para as zonas urbana e rural (RIO GRANDE DO NORTE, 2016). Além disso, desestimulou a oferta de EJA, pois seu funcionamento exigiria trâmites burocráticos a cada Unidade Escolar, que ao

[...] constatarem a necessidade de iniciar a oferta da Modalidade de Ensino - EJA deverão encaminhar às Diretorias Regionais de Educação - DIREC, documentação comprobatória, conforme os critérios estabelecidos no inciso III, do art. 5º desta Norma. Parágrafo único. A DIREC deverá analisar a documentação enviada pela Unidade Escolar, emitir parecer técnico e, sendo favorável, encaminhar à SEEC para análise e criação da turma (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Em 2016, a SEEC-RN, em consonância com o contexto nacional⁴² aderiu ao Programa de fomento ao EMTI⁴³. Para sua execução firmou várias Parcerias Público Privadas⁴⁴ alinhando a educação ao ramo empresarial e tangenciando outras políticas e ofertas. Essa decisão abriu a possibilidade de fechamento de turmas de EJA, pois orientava que,

Caso haja no momento da solicitação à participação no Programa, escolas indicadas pelas SEE que possuam turmas de ensino noturno ou Educação de Jovens e Adultos - EJA, as referidas escolas deverão prever uma estrutura de gestão dedicada a este modelo noturno, de maneira a melhor atendê-lo, sem prejuízo do modelo integral proposto (BRASIL, 2016, p. 12).

Desse modo, as Unidades Escolares da REERN que optassem em continuar ofertando o ensino noturno (majoritariamente composto pela oferta de EJA) teriam que montar uma outra estrutura de gestão paralela para o seu funcionamento, fato que não aconteceu.

estudantes (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

⁴² Em 31 de agosto de 2016 a presidente Dilma Rousseff, sofreu um impeachment, marcado por um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade, o que levou a ser chamado de Golpe parlamentar, remetendo ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro e a despreocupação com a coesão social, trazendo para o contexto educacional a retomada na MP nº 746/2016, a BNCC e a formação por competência (FERRETI, 2017).

⁴³ Inegavelmente, esta decisão trouxe impactos positivos no quesito de qualidade social da educação, mas devido a orientação político-pedagógica e metodológica adotada pela SEEC-RN, propiciou uma formação para o mercado de trabalho.

⁴⁴ Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE); Instituto Sonho Grande; Instituto Unibanco/Jovem de Futuro; Itaú BBA; Fundação Telefônica Vivo e Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Conseqüentemente as escolas de EMTI ficaram desresponsabilizadas da oferta de EJA, pois a escolha entre um novo Programa com grande aporte financeiro e uma modalidade permeada de preconceitos e desafios, a opção mais fácil, foi pela primeira.

Com esta recomendação, o próprio MEC colaborou para o atrofiamento⁴⁵ da oferta de EJA, causando indignação aos seus militantes, que reivindicaram por iniciativas e apoio à modalidade, na busca da garantia do direito a educação para todos, conforme preceitua a CF/1988.

Já a expansão da EP na REERN⁴⁶ seu deu, a partir de 2017, por meio da oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Centros Estadual de Educação Profissional (CEEP) e nas Escolas pactuadas pelo PBP, bem como pela necessidade em cumprir as Metas 1 e 2 da Dimensão 3, estabelecidas no PEE/2016.

Nesse processo de expansão a SEEC-RN avançou nos seguintes aspectos: 1) equalizou a questão da contratação de professores para a Formação Técnica⁴⁷, passando a ter condições para compor o corpo docente para a EPT, mesmo que na forma temporária; 2) recebeu dois produtos⁴⁸ pertencentes ao Projeto do Governo Cidadão⁴⁹, fruto de convênio do Governo do Estado do RN com o Banco Mundial, em 2015; e 3) ofertou o MEDIOTECS⁵⁰(2017/2018), em parceria com a SETEC/MEC, em que atuou como Instituição demandante de vagas⁵¹.

⁴⁵ De 2017 a 2019, 59 escolas da REERN ofertantes do EMTI, já não estavam aptas a ofertar no turno noturno (SIGEDUC, acesso em 27.11.2020).

⁴⁶ Total de escolas: passando de 1 em 2016 para 63 em 2020 e de 761 alunos matriculados em 2016, para 3.217 em 2017, e 5.136 em 2018. (SIGEDUC, acesso em 5 dez. 2020).

⁴⁷ Estabeleceu uma base legal, a partir da publicação da Lei nº 10.149/2017 que dispôs sobre a contratação temporária de professor substituto para atender as demandas da EPT: “atendimento das demandas decorrentes da implantação da Educação Profissional nas Escolas e nos CEEP” (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

⁴⁸ 1) Mapeamento e Diagnóstico das Principais Atividades Econômicas e Identificação das Demandas/Ofertas Potenciais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Rio Grande do Norte, e 2) Elaboração de Projeto Político Pedagógico Institucional dos Centros e Projeto Pedagógico de 30 Cursos Técnicos de Nível Médio.

⁴⁹ Projeto multisetorial integrado que tem como meta contribuir, com as mudanças no cenário socioeconômico do RN, através da implementação de um conjunto de ações articuladas destinadas a reverter o baixo dinamismo do Estado, com foco na redução das desigualdades regionais, além de apoiar ações de modernização da gestão pública para prestação de serviços de forma mais eficaz e eficiente, visando à melhoria da qualidade de vida da população potiguar. Disponível em: www.rnsustentavel.rn.gov.br. Acesso em: 5 dez. 2020.

⁵⁰ Programa criado no âmbito do PRONATEC, com a proposta de fortalecimento das políticas de EP mediante a convergência das ações de fomento e execução, de produção pedagógica e de assistência técnica, para a oferta da EPTM pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), articulada de forma concomitante, mediante convênios de intercomplementaridade, com as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE), buscando parceria com o setor produtivo (BRASIL, 2017).

⁵¹ Cedia as Instituições Ofertantes (Centro de Ensino Profissionalizante -CEP RN; Instituto de Ensino e Cultura -IEC; Instituto Federal do Rio Grande do Norte -IFRN; Escola Agrícola de Jundiá -EAJ;

As ações desenvolvidas no âmbito da EPT contribuíram para consolidar a Educação Profissional na REERN cujos efeitos foram além do quantitativo de estudantes fazendo um curso técnico, pois no percurso, foi possível qualificar a equipe da SUEP tanto no entendimento às categorias do campo da EP, quanto às demandas próprias da modalidade, construindo expertise na práxis de EPT.

Os dois movimentos expostos convergiram para um espaço oportuno de reinserção do PROEJA na REERN, pois, por um lado, houve uma estruturação mínima para essa oferta e, por outro, um atendimento aos apelos dos defensores de EJA ao fomento de ações e políticas para a modalidade.

Contribuíram para a rogativa dos ativistas da EJA a constante queda de ofertas e matrículas na referida modalidade, a exclusão da grande parcela do seu público ao MEDIOTECH⁵², a paralização do PROEJA em 2016 e a ausência de ações efetivas para o cumprimento da Meta 1, da Dimensão 3 do PEE/2016, “em ofertar 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação Profissional”(RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 17).

Nesse contexto, a SEEC-RN foi impelida a tomar decisões para amenizar o quadro de fragilidade em que a EJA se encontrava e, a volta do PROEJA veio a contento, posto que aproveitaria a expertise da EP e atenderia a necessidade premente de implantar políticas para a EJA. Tal fato foi evidenciado pela participante Rosa (2020):

Após o redimensionamento, a SEEC concentrou suas ações no EM, no qual realizou investimentos e parcerias especialmente voltadas para a implantação das escolas em tempo integral e Educação Profissional. Neste caminho a EJA ficou em segundo plano, não tendo ações efetivas na modalidade nem para aumento e permanência dos alunos nas escolas, nem investimento em formação continuada de professores. Esta ausência com a EJA causou desconforto aos profissionais que atuam na modalidade, os quais reivindicaram por ações, incluindo a oferta de cursos profissionalizantes, como atrativo. Então em atendimento a estas demandas a SEEC decide reofertar o PROEJA, visto que aliava uma necessidade eminente e a uma organização já existente no campo da Educação Profissional.

Desse modo, a reimplantação do PROEJA, a qual denominamos de segunda fase, foi tida como resposta às demandas da EJA. Para dar início a este processo, a SEEC-RN elaborou

Escola de Saúde da UFRN –ESURFRN; Instituto Metr pole Digital –IMD), o público de estudantes do EM (com idade até 19 anos) para realizarem cursos técnicos concomitantes. Proveniente desta oferta, foram efetivadas 6.310 matrículas, em 31 cursos técnicos de nível médio, contemplando 38 municípios (SEEC-RN, 2018a).

⁵² Esta oferta não contemplava a contento o público da EJA, devido ao critério da idade máxima estabelecida, ser de 19 anos (BRASIL, 2017).

o “Plano de Trabalho para reimplantação do PROEJA na Rede Estadual de Educação” contendo diretrizes e orientações a serem geridas por uma comissão⁵³ constituída por técnicos da SUEM⁵⁴ e da SUEJA, para o processo de elaboração da proposta de implantação, implementação, execução e acompanhamento das ações do PROEJA.

As diretrizes apresentadas neste plano, orientavam para a implantação na forma de Projeto Piloto: “o PROEJA será implantado inicialmente em 5 escolas de EJA Médio, como experiência para ampliação gradativa da oferta, mediante acompanhamento e avaliação de resultados” (SEEC-RN, 2018b)⁵⁵. Ademais trouxe recomendações sobre carga horária, critérios para escolha de cursos, contratação de professores e formação das equipes escolares, dispostos no Cronograma do Plano de Trabalho, conforme quadro 9:

Quadro 9 - Cronograma do Plano de Trabalho para reimplantar o PROEJA na REERN (2018)

ACÇÃO	DATA
Encontros Presencias com a SUEJA e equipe EPT	abril a dezembro de 2018: 1 encontro semanal
Elaboração dos critérios de escolhas das escolas piloto	03/04/2018
Definição das escolas piloto	23/04/2018
Aplicação de questionários com alunos de escolas circunvizinhas para direcionamento da escolha do curso, de acordo com o leque de curso ofertados pela ETP da Rede Estadual.	30/04 a 06/05/2018
Definição de cursos	13/05/2018
Desenho da estrutura curricular da oferta	16/05 a 27/05/2018
Construção do Plano de Curso: Identificação do curso Justificativa Objetivos Requisitos e forma de acesso Perfil Profissional de conclusão do curso Organização curricular: Matriz curricular Prática profissional Projetos integradores Práticas profissionais integradas Estágio não obrigatório Diretrizes curriculares e procedimentos pedagógicos Indicadores metodológicos Organização curricular Avaliação da aprendizagem Instalações e Equipamentos	30/05 a 30/07/2018

⁵³ Composta por representantes das escolas (gestores e/ou coordenadores), subcoordenadores e técnicas pedagógicas da SUEJA e SUEM.

⁵⁴ Neste período a SUEP foi absorvida pela SUEM, se tornando apenas uma equipe responsável pelas ações de EP.

⁵⁵ Documento não paginado.

Pessoal Docente e técnico administrativo Certificados e diplomas Referências Ementas	
Envio a SOINSP E CEE	31/07/2018
Articulação com o Sigeduc para adequações no sistema	30/08/2018
Contratação dos professores técnicos	
Formação dos gestores, coordenadores e professores	11/2018
Início das aulas	02/2019
Acompanhamento	2019

Fonte: SEEC-RN (2018b).

Seguindo o cronograma, a comissão iniciou a formatação do modelo da segunda fase do PROEJA na REERN, realizando estudos sobre documentos regulatórios da EP no Brasil, para melhor compreensão do contexto e importância do Programa, visto que nem todos os membros dominavam conhecimentos específicos sobre a EP.

Por conseguinte, foram estabelecidos critérios para a escolha das escolas participantes do Projeto Piloto, tendo como premissa o fato de já serem escolas ofertantes de EJA, além dos critérios da “localização, potencial de demanda e aceitação da equipe gestora” (SEEC-RN, 2018c).

A esse respeito, as participantes Rosa e Açucena (2020) esclareceram, respectivamente que a definição das escolas “ficou a cargo da SUEJA, que inicialmente convidou 06 gestores para conhecerem a proposta e participar do processo de implantação para a oferta em 2019”, obedecendo aos “critérios de interesse das escolas, localização por regiões geográficas em Natal e Parnamirim”. Seguindo esta lógica as escolas ficaram definidas conforme demonstrado no Quadro 10:

Quadro 10 - Escolas escolhidas para o Projeto Piloto do PROEJA (2018)

DIRED	Município	Escola	Bairro
1ª	Natal	E. E. Mascarenhas Homem	Lagoa Seca
1ª	Natal	E.E. Prof. Crisan Siminéia	Lagoa Azul
1ª	Natal	E.E. Gal. Dióscoro Vale	Potengi
1ª	Natal	E.E. Prof. Varela Barca	Soledade II
1ª	Natal	E.E. Prof. Lourdes Guilherme	Neópolis
2ª	Parnamirim	E.E. Prof. Eliah Maia Rego	Centro

Fonte: SEEC-RN (2018c).

Essas escolas aceitaram o desafio de ofertar o PROEJA com a perspectiva de oportunizar uma formação geral e profissional aos seus estudantes. Com esta intenção foi realizado o primeiro encontro (15/05/2018) com os gestores e coordenadores das referidas escolas para apresentar a proposta, os marcos legais, as diretrizes e o funcionamento do

PROEJA, bem como, os possíveis cursos técnicos e a criação de uma comissão para a construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC).

No referido encontro foi apresentado um leque de cursos⁵⁶ que poderiam ser ofertados. Para a respondente Rosa (2020): “ eram cursos já ofertados nas escolas de EMI, cujo critério principal era não demandar equipamentos e laboratórios complexos, podendo ter início imediato”. Dentre estas possibilidades, decidiu-se fazer uma apresentação sobre os cursos *in loco*, com os estudantes das referidas escolas, informando-lhes sobre suas características, campo de atuação, carga horária, perfil profissional e modelo de estrutura com currículo integrado, seguida de enquete⁵⁷.

A enquete tinha por objetivo “realizar um levantamento sobre o interesse dos alunos da EJA por cursos técnicos de nível médio, visando a construção de matrizes curriculares para a implantação do PROEJA” (SEEC-RN, 2018d)⁵⁸, e foi aplicada nas 6 instituições escolares participantes do Projeto Piloto do PROEJA.

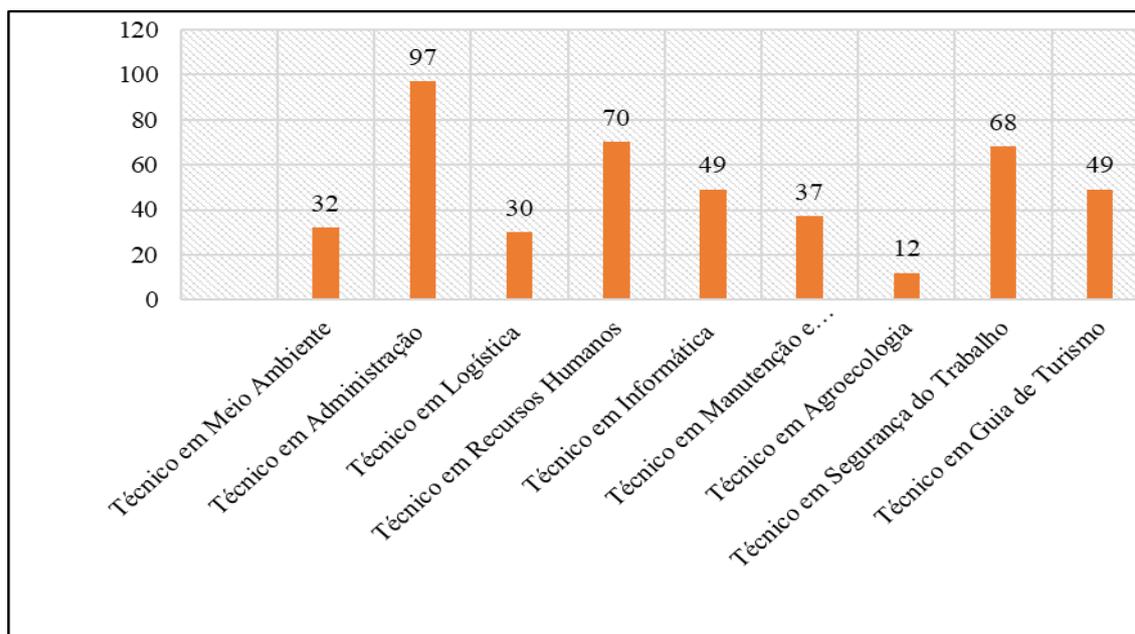
No total houve 156 estudantes respondentes, sendo mais preferido, os cursos de Administração, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho. Estes resultados podem ser melhor visualizados no Gráfico 5:

⁵⁶ Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados em Meio Ambiente, Administração, Logística, Recursos Humanos, Informática, Manutenção e Suporte em Computadores, Agroecologia, Segurança do Trabalho e Guia de turismo.

⁵⁷ A enquete foi realizada com os estudantes matriculados no 1º período da EJA Médio, em que, mesmo não sendo o público participante do Proeja, acreditava-se que estes possuíam características comuns com os estudantes ingressantes em 2019.

⁵⁸ Documento não paginado.

Gráfico 5 – Cursos com maior interesse dos estudantes nas 6 escolas do Projeto Piloto



Fonte: SEEC-RN (2018d).

A escolha dos cursos preferidos pelos estudantes confluiu para o Eixo de Gestão e Negócios do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, evidenciando a necessidade de inserir-se no mundo do trabalho, visto que são cursos que dispõem de mais possibilidades de empregabilidade⁵⁹.

Entendemos que a realização da enquete com os estudantes foi uma decisão acertada, mesmo diante do número limitado dos possíveis cursos (09), pois levou em conta o interesse dos estudantes pelo curso, dessa forma a escolha não foi impositiva, mas democrática. Contudo, ficou limitada aos que a SEEC-RN tinha capacidade de ofertar, os quais exigiam pouco investimento, caracterizando-se por formação para o trabalho simples e pouco qualificado.

Outro aspecto considerado na definição dos cursos, foi o cruzamento dos resultados com o documento sobre o Mapeamento e Diagnóstico das Principais Atividades Econômicas e Identificação das Demandas/Ofertas Potenciais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Rio Grande do Norte, conforme Figura 5:

⁵⁹ Para Gentili (2002, p.54), empregabilidade significa “ter melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis”.

Figura 5 - Atividades econômicas e potenciais na Região Terras dos Potiguaras⁶⁰.

	ATIVIDADES ECONÔMICAS ATUAIS	ATIVIDADES POTENCIAIS
TERRA DOS POTIGUARAS	Pedra, Areia e Argila	Cadeia do Óleo e Gás
	Construção	Extrativa Mineral
	Têxtil e Confecção	Fruticultura Irrigada
	Fabricação de Alimentos	Aquicultura Continental
	Borracha e Plástico	Têxtil e Confecções
	Materiais Elétricos e de Comunicações	Engarrafamento de Água Mineral
	Mecânica, Material de Transporte	Serviços Profissionais
	Química	Tecnologia da Informação (jogos digitais, aplicativos)

Fonte: Rio Grande do Norte (2018, p. 48).

Como se pode depreender da figura, entre as atividades potenciais indicadas inserem-se, os serviços profissionais, sinalizando que os cursos preferidos (Administração, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho) pelos estudantes, estariam em consonância com os APL da região.

Com base no leque de cursos disponibilizados pela SEEC-RN, na enquete realizada com os estudantes, no cruzamento com o mapeamento dos APL e na anuência de cada gestor escolar, se chegou a definição dos cursos a serem ofertados no âmbito do PROEJA, conforme consta no Quadro 11:

Quadro 11 - Cursos definidos para as escolas piloto do PROEJA

Escola	Curso
E. E. Mascarenhas Homem	Técnico em Administração
E.E. Prof. Crisan Siminéia	Técnico em Segurança do Trabalho
E.E. Gal. Dióscoro Vale	Técnico em Administração
E.E. Prof. Varela Barca	Técnico em Recursos Humanos
E.E. Prof. Lourdes Guilherme	Técnico em Segurança do Trabalho
E.E. Prof. Elish Maia Rego	Técnico em Administração

Fonte: SEEC-RN (2018c)

Ressaltamos ainda que a definição desses cursos para cada escola, seguiu os mesmos critérios já mencionados, de modo que, individualmente, perpassaram por todos os passos, chegando à definição do curso da EJATEC a ser ofertado em 2019.

Com a definição dos cursos, a comissão de implantação do PROEJA iniciou a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), de modo coletivo, para que todos pudessem compreender as interfaces de um currículo integrado e o formato do Programa, discutindo-se sobre estruturas curriculares (EJA/Médio Noturno); carga horária; modelo de

⁶⁰ Natal, Parnamirim, Extremoz, Macaíba e São Gonçalo do Amarante.

oferta (semestral/anual); integração de componentes curriculares e forma de ingresso e avaliação (SEEC-RN, 2018c).

Os PPC dos cursos do PROEJA seguiram na perspectiva do EMI, em que articula a formação geral ao trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conduzindo o estudante ao desenvolvimento de aptidões para a vida, visando proporcionar uma formação profissional alicerçada na associação dos conhecimentos científicos e tecnológicos (SEEC-RN, 2018f, p. 8), destacando que:

A organização curricular do curso constitui-se de disciplinas que contemplam a formação básica e profissional do educando, com compreensão crítica do mundo do trabalho relacionada às competências técnicas e humanistas inerentes ao curso. Assim, os componentes curriculares integram-se e articulam-se assegurando que os saberes científicos e tecnológicos sejam a base da formação para garantir o perfil profissional de conclusão do curso (SEEC-RN, 2018f, p. 8).

A matriz curricular foi organizada em duas partes: a Base Nacional Comum acrescida da parte diversificada relativo a conhecimentos do Ensino Médio (Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática), contemplando conteúdos da base científica e culturas basilares para formação humana integral; e a Formação Técnica e Profissional, que incluía o núcleo articulador e o núcleo tecnológico, definidos como:

Núcleo Articulador: relativo aos conhecimentos do Ensino Médio e da Educação Profissional, traduzidos em conteúdo de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, e elementos expressivos para a integração curricular. Configura-se em disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante e/ou tecnológico (aprofundamento de base científica) e disciplinas âncoras para práticas interdisciplinares.

Núcleo Tecnológico: relativo aos conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão (SEEC-RN, 2018f)⁶¹.

Com esta configuração a estrutura curricular de todos os cursos PROEJA integralizava 2.400 horas, sendo 1.200 horas para a Base Comum, distribuídas em 900 horas presenciais e 300 horas vivenciais⁶², e 1.200 horas para a formação profissional, com igual distribuição de

⁶¹ Documento não paginado.

⁶² Refere-se a práticas complementares à formação dos estudantes, sendo encaradas como laboratórios de experiências para a demonstração de teorias científicas nas diversas áreas de conhecimento e da parte profissional, tendo como objetivo integrar teoria e prática, com base no princípio da interdisciplinaridade, devendo constituir-se em um espaço de complementação, ampliação e aplicação dos conhecimentos construídos durante o curso, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade social de forma a contribuir para a solução dos problemas detectados (SEEC-RN, 2018f, p.22).

carga horária presencial e vivencial. Na Figura 7, a seguir, apresentamos a estrutura curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado a Modalidade de EJA em Administração.

A matriz curricular previa a oferta dos componentes curriculares com 6 módulos semestrais, com o prazo de conclusão de curso de 3 anos, propondo a “organização das disciplinas em um corpo de conhecimentos básicos, técnicos e práticos, articulados em semestres e interligados” (SEEC-RN, 2018f, p. 18).

O PPC também sinalizava para a prática do currículo integrado por meio de “ Projetos Integradores”, visto como elemento impulsionador da prática, com a intenção de contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, devendo ser compreendido como metodologia que contextualiza e coloca em ação o aprendizado, tendo em vista a intervenção na realidade social e no mundo do trabalho, de forma a contribuir para o desenvolvimento local a partir da produção de conhecimentos, do desenvolvimento de tecnologias e da construção de soluções para problemas. Para isto orientava que:

Os Projetos Integradores devem envolver sempre temas práticos que preferencialmente estabelecem relações com o contexto social [...] e apresentado como Trabalho de Conclusão do Curso - TCC, sintetizando as experiências propiciadas pelo projeto, destacando-se a definição do problema, os objetivos a atingir, a metodologia utilizada na solução do problema, a avaliação da solução encontrada frente ao problema e aos objetivos intencionados e as conclusões gerais possíveis de serem inferidas a partir do desenvolvimento do projeto. A metodologia a ser adotada poderá ser por meio de pesquisas de campo, voltada para um levantamento da realidade do exercício da profissão de técnico, levantamento de problemas relativos às disciplinas objeto da pesquisa realizada, ou por meio ainda, de elaboração de projetos de intervenção na realidade social, funcionando assim como uma preparação para o desempenho da prática profissional (SEEC-RN, 2018f, p. 23, grifo da autora).

Para materializar as diretrizes contidas no PPC, a SEEC-RN elaborou um documento intitulado de “Orientações Pedagógicas do PROEJA”, contendo além de uma breve contextualização e historicização, procedimentos para a execução do Programa na REERN, bem como dispôs sobre os Recursos Humanos e Financeiros.

Sobre a proposição de políticas e práticas para o público da EJA, Paiva (2011, p. 15) ressalta que “ traçar políticas [...] tem sido o desafio maior de gestores, o que significa levar em conta saberes cotidianos, prévios, quase sempre ignorados pelos espaços escolares institucionalizados. Deste modo, as propostas pensadas para a EJA, devem privilegiar os saberes e experiências do seu público, conforme preceitua Freire,

Somos assim colocados diante da necessidade de propor e criar um novo caminho que proporcione aos educadores e educandos uma relação

pedagógica baseada no respeito ao conhecimento trazido pelo aluno, na sua valorização como pessoa, na ascensão da sua dignidade, baseada em um processo amorosamente construído. (FREIRE, 1984, p. 74).

As Orientações Pedagógicas contidas neste documento ressaltam a importância do acolhimento na EJA, visto que esta modalidade de ensino requer a construção de um espaço inclusivo para um público que até teve acesso à escola, mas cujo sucesso ficou comprometido pelo equívoco das práticas educacionais e pelo vácuo de uma série de outras políticas sociais.

Figura 6 – Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado a Modalidade da EJA em Administração

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	NÚMERO DE AULAS POR SEMESTRE												TOTAL DE HORAS	
			1º ANO				2º ANO				3º ANO					
			1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		5º Período		6º Período			
			S	Sem	S	Sem	S	Sem	S	Sem	S	Sem	S	Sem		
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	02	40	02	40	01	20	01	20	02	40	02	40	150	
		Língua Inglesa	-	-	01	20	01	20	01	20	01	20	01	20	75	
		Língua Espanhola	01	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	
		Arte	-	-	-	-	01	20	01	20	-	-	-	-	30	
		Educação Física	-	-	01	20	01	20	01	20	-	-	-	-	45	
	MATEMÁTICA	Matemática	02	40	02	40	02	40	02	40	-	-	-	-	120	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	-	-	02	40	02	40	-	-	-	-	-	-	60	
		Química	-	-	-	-	-	-	02	40	02	40	-	-	60	
		Biologia	02	40	02	40	02	40	01	20	-	-	-	-	105	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	02	40	02	40	01	20	-	-	-	-	-	-	75	
		Geografia	-	-	-	-	01	20	02	40	02	40	-	-	75	
		Sociologia	02	40	01	20	-	-	-	-	-	-	-	-	45	
		Filosofia	-	-	-	-	-	-	01	20	02	40	-	-	45	
	SUBTOTAL			11	220	13	260	12	240	12	240	09	180	03	60	900
														300		
													1.200			
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	NÚCLEO ARTICULADOR	Informática Básica	-	-	-	-	-	-	02	40	-	-	-	-	30	
		Empreendedorismo	-	-	-	-	-	-	-	-	02	40	02	40	60	
		Ética e Relações Interpessoais	01	20	-	-	-	-	-	-	-	-	01	20	30	
		Metodologia do Trabalho Científico	01	20	-	-	01	20	-	-	01	20	01	20	60	
	NÚCLEO TECNOLÓGICO	Teoria e Fundamentos da Administração	03	60	02	40	-	-	-	-	-	-	-	-	75	
		Matemática Financeira					-	-	-	-	02	40	-	-	30	
		Estatística					-	-	-	-	-	-	02	40	30	
		Contabilidade Geral	-	-	-	-	-	-	02	40	-	-	-	-	30	
		Direito Empresarial, Trabalhista e Tributário	-	-	02	40	-	-	-	-	-	-	02	40	60	
		Gestão Pública e Terceiro Setor	02	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	
		Gestão da Produção e Logística	02	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	
		Marketing e Serviços	-	-	02	40	-	-	-	-	-	-	-	-	30	
		Métodos e Técnicas Administrativas	-	-	-	-	02	40	02	40	02	40	03	60	135	
		Sistema de Informação	-	-	-	-	02	40	02	40			02	40	90	
		Planejamento Estratégico	-	-	-	-	-	-	-	-	02	40	04	80	90	
Gestão Financeira	-	-	-	-	-	-	-	-	02	40	-	-	30			
Gestão de Pessoas	-	-	01	20	01	20	02	40	-	-	-	-	60			
SUBTOTAL			09	180	07	140	08	160	08	160	11	220	17	340	900	
TOTAL DE HORAS			20	400	20	380	20	400	20	420	20	400	20	400	-	
													300			
													1.200			
													2.400			

Fonte: SEEC-RN (2018f, p. 21).

Seguindo essa lógica, o documento orientador da EJATEC, recomendou o envolvimento de toda comunidade escolar para traçar estratégias de motivação para a aprendizagem; parcerias com entidades externas (assistência social, ONGs e empresas); condução dos conflitos geracionais presentes na EJA, por meio do diálogo e da proposição de diferentes arranjos de tempos e espaços escolares a e adoção de práticas de acolhimento, por meio da formação de equipes de trabalho; escolha do professor articulador e divulgação da rotina escolar. (SEEC-RN, 2018e).

As orientações pedagógicas apresentaram, ainda, as práticas pedagógicas essenciais à implementação, constituída por: planejamento; formação docente; formas de acompanhamento; avaliação institucional; prática de projetos integradores e parcerias com os setores produtivos.

O planejamento considerado como elemento potencializador e organizador do trabalho pedagógico, deve basear-se no conhecimento das necessidades reais dos educandos (diferenças de ritmos, interesses, ideias e experiências); no conhecimento científico e nas proposições dos documentos oficiais. Sendo também o espaço para a seleção-criação de metodologias e instrumentos que propiciem condições diversificadas de ensino e de avaliação da aprendizagem (SEEC-RN, 2018e). Para isto, previu a execução do planejamento em três dimensões, conforme Quadro 12:

Quadro 12 - Dimensões do Planejamento para o PROEJA

Dimensão	Periodicidade	Objetivos
SEEC com a comissão do PROEJA	Mensalmente	alinhar as ações, discutindo e encaminhando possíveis soluções aos desafios enfrentados, bem como construir e propor ações objetivando sucesso na sua implementação.
SEEC com a escola: comissão e professores	bimestralmente	compartilhar saberes e unificar estratégias, por meio da partilha de saberes e diálogo, sendo compreendido como um espaço formativo.
Escola com professores	Semanalmente	garantir a integração com os professores de outros componentes curriculares.

Fonte: Adaptado de SEEC-RN (2018e).

Por meio destas dimensões, a SEEC-RN reafirmou a importância do planejamento com todos os sujeitos envolvidos na execução da política, como “um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados” (LUCKESI, 2006, p. 164). Nesse sentido, entendemos que o planejamento deve acontecer de forma coletiva, favorecendo a articulação entre os professores da base comum e da formação profissional rumo a integração curricular, base fundante do EMI.

Já a formação docente, foi apoiada em princípios e pressupostos próprios do Programa, considerando o estudante/professor como sujeito, de modo a rever sua prática, atribuindo-lhe novos significados: “as atividades destinadas à formação continuada, deverão predominar momentos de discussão e de encaminhamento em relação aos problemas e às questões do cotidiano da sala de aula, especialmente quanto à aprendizagem dos estudantes” (SEEC-RN, 2018e, p. 19-20). Nesse contexto, a SEEC-RN recomendou a execução de momentos formativos, contidos no Quadro 13:

Além de apresentar a proposição e cronograma de formação docente, o documento orientou que sua execução poderia acontecer em parceria com outras Instituições, considerando também à participação em eventos, como: seminários sobre a temática, especializações, simpósios, jornadas, entre outros.

O acompanhamento das ações do Programa, foi pensado para acontecer em dois níveis: pelas Diretorias Regionais de Educação e Cultura -DIREC, baseados em protocolos e matrizes para o monitoramento e pela equipe da SUEM e SUEJA, por meio de comissão ou *in loco* (SEEC-RN, 2018e).

Quadro 13 – Proposta de Formação docente para o PROEJA RN

Formação	Público	Tema	Período	Carga Horária
Inicial	Coordenadores, professores e técnicos das DIREC.	Orientações pedagógicas para o PROEJA	Fevereiro/2019	8h
Continuada	Comissão do PROEJA	Rotinas pedagógicas para o PROEJA	Mensalmente	4h
Continuada	Professores	Rotinas pedagógicas para o PROEJA	Bimestralmente	4h

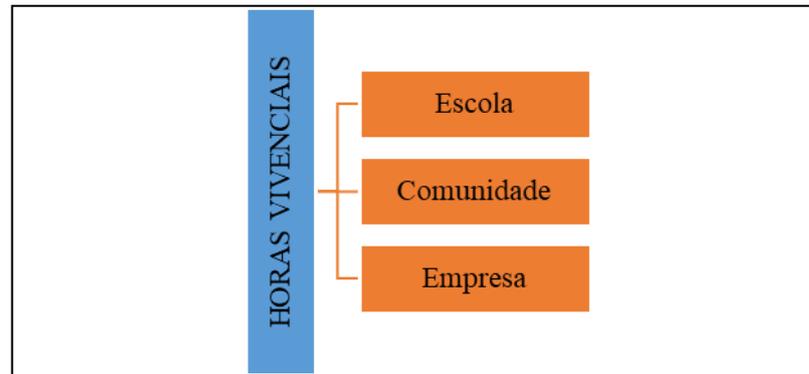
Fonte: SEEC-RN (2018e, p. 20).

A avaliação institucional do PROEJA foi prevista para acontecer de forma sistêmica e contínua, buscando investigar seu alcance e seus limites em relação aos objetivos definidos, fornecendo subsídios para novas decisões e ações, com a intenção de “obter uma ampla gama de informações sobre os sujeitos que participam do Programa, criando condições para que se ofereça um atendimento qualitativo e individualizado às necessidades de cada escola” (SEEC-RN, 2018e, p. 19-21), por meio de instrumentos, tais como: Protocolos de diagnóstico, acompanhamento e de avaliação.

Os Projetos Integradores foram configurados como uma “estratégia de ensino-aprendizagem, intrínseca ao currículo do PROEJA, vital para a formação acadêmica e profissional do estudante, consistindo no desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar ou interdisciplinar” (SEEC-RN, 2018e, p. 21).

Para sua concretização, foi proposta a aplicação em três setores: escola, comunidade e empresas, sendo cada um desenvolvido em um ano, de modo que se tenha uma atividade/fim em cada semestre do curso com temáticas complementares, numa perspectiva de continuidade, de acordo com a Fluxograma 3:

Fluxograma 3- Setores para a construção dos Projetos Integradores



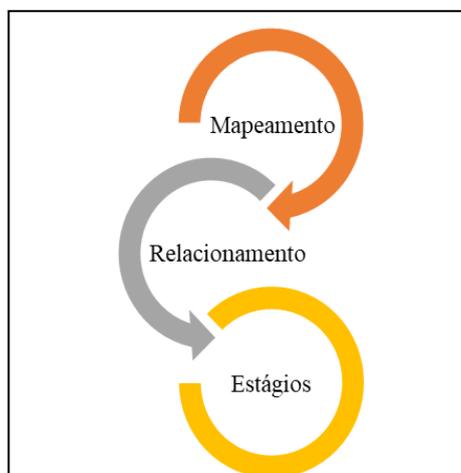
Fonte: SEEC-RN (2018e, p. 23).

Com esta proposição, os Projetos Integradores despontam como indutor de atividades interdisciplinares, de modo que os estudantes, com base nos conhecimentos adquiridos durante o curso, possam intervir de forma proativa na realidade concreta a nível da escola, da comunidade e das empresas, visando solucionar problemas utilizando os conhecimentos adquiridos no curso.

O documento também trouxe a importância da aproximação com o mundo do trabalho, em parcerias com os setores produtivos, posto que é uma necessidade para a concretização da formação profissional humanista com foco na formação integral do trabalhador (SEEC-RN, 2018e). Para isto, o Documento conjecturou ações com os setores produtivos em três níveis⁶³, conforme Figura 7:

⁶³ O Mapeamento consiste em realizar na comunidade circunvizinha da escola, pesquisa sobre os locais de trabalho existentes, de acordo com o curso, coletando informações sobre seu funcionamento; Relacionamento, busca estabelecer relações e parcerias com as empresas mapeadas, realizando visitas técnicas, visando conhecer o funcionamento da empresa, convite e participação em palestras e intercâmbio de informações e o Estágio, é compreendido como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o Ensino Profissional; mesmo não sendo obrigatório, poderá acontecer mediante condições acordadas na Lei do Estágio (SEEC-RN, 2018e, p. 24).

Figura 7 – Níveis de relacionamento com os setores produtivos



Fonte: SEEC-RN (2018e, p. 23).

Com base nos PPC e nas Orientações Pedagógicas, depreendemos que a segunda fase do PROEJA na REERN foi pensada na perspectiva da integração curricular, considerando as especificidades do público da EJA, posto que suas orientações, voltaram-se para a construção de atividades de integração e envolvimento, seja por meio das práticas de acolhimento, pela prática de Projetos integradores e pelo relacionamento com o mundo do trabalho. Ademais estabeleceu estratégias e diretrizes para o planejamento, formação docente, acompanhamento e avaliação do Programa.

Ressaltamos que a segunda fase do PROEJA na REERN, foi concebida como “Projeto Piloto”, a ser executado em 6 escolas, durante 3 anos. E todas as ações decorrentes desse processo incluindo as dificuldades, omissões e avanços, serviriam de pontos para discussões e aperfeiçoamento, com o objetivo de construir um modelo de curso adequado à realidade dos estudantes e das escolas da REERN. Com isso, a partir de um processo contínuo de avaliação, a SEEC-RN, poderá obter elementos necessários para planejar a ampliação do Programa.

Quanto a estrutura mínima para o funcionamento das turmas do PROEJA, a partir de 2019, cada escola piloto contou com a disponibilidade dos professores da Base Comum e da Formação Técnica, além de apoio financeiro para aquisição de insumos para as aulas do curso.

Compreendemos, pois, que os condicionantes pedagógicos e estruturantes desenvolvidos no processo de implantação da segunda fase do PROEJA na REERN, corresponderam aos princípios de um currículo integrado, na perspectiva de uma integral dos estudantes, uma vez que foi elaborado de forma coletiva e atendendo às reivindicações das escolas ofertantes de EJA e dos defensores desta oferta, que clamavam por iniciativas para estimular o interesse e permanência dos estudantes nessa modalidade.

Enfim, mesmo diante de um contexto de retrocessos políticos, sociais e educacionais que marcaram os anos de 2016 a 2018, a reinserção do PROEJA na REERN foi um contraponto positivo, tendo o planejamento de suas ações conduzidas de modo a favorecer a execução profícua do Programa, que voltou à cena em 2019, agora sobre a denominação: EJATEC, para diferenciá-lo da oferta do IFRN, mas mantendo todos os princípios e diretrizes do Programa instituído nacionalmente.

4.2 FUNCIONAMENTO E PERSPECTIVA DO PROEJA

Em 2019, 4 das 6 escolas⁶⁴ constantes do Projeto piloto iniciaram efetivamente a oferta das turmas da EJATEC na REERN, com uma turma em cada escola, funcionando no turno noturno, como mostra o Quadro 14:

Quadro 14 - Escolas e matrículas iniciais da EJATEC (2019.1)

Escola	Matrículas iniciais
E. E. Mascarenhas Homem	44
E.E. Prof. Crisan Siminéia	43
E.E. Gal. Dióscoro Vale	22
E.E. Prof. Varela Barca	43
TOTAL	152

Fonte: SIGEDUC (2020).

Os números revelam que houve interesse dos estudantes pela oferta do Programa, atingindo o quantitativo estabelecido pela Portaria SEEC/GS nº 1741/2016 de formar turmas com no mínimo 40 estudantes, a exceção da E.E. Gal. Dióscoro Vale, que obteve apenas 22 matrículas. Neste caso, foi feita uma solicitação ao SIGEDUC para a abertura de turma com um número abaixo do exigido, considerando a especificidade da EJA e a possibilidade de atrair mais estudantes, a qual atendida.

O percentual de estudantes cursando o EJATEC, em 2019, corresponde a 0,60% do total de matrículas da EJA/Médio no RN, e 2,20% em Natal, estando 24,4% e 22,8%, respectivamente, abaixo da meta estabelecida pelo PEE, em ofertar 25% da oferta de EJA integrada a EP. Considerando ser o primeiro ano da nova oferta, este resultado sinalizou boas perspectivas, visto que na primeira fase, o maior índice de matrículas do PROEJA em 2011,

⁶⁴ A escola Prof. Lourdes Guilherme (Natal) e E.E. Prof. Eliah Maia Rego (Parnamirim), não conseguiram formar turmas, devido à baixa procura.

foi de 0,81%, com relação as matrículas de EJA Médio no RN. Contudo, ainda muito distante de atingir a meta estabelecida no PNE/PEE.

As referidas escolas possuíam localização estratégica, sendo três situadas na Zona Norte: E.E. Prof. Crisan Siminéia, E.E. Gal. Dióscoro Vale e E.E. Prof. Varela Barca, local de grande demanda de estudantes⁶⁵; e uma na Zona Sul: E. E. Mascarenhas Homem, próxima da região central da cidade do Natal e circunvizinha de empresas, conforme Mapa 2.

Essas escolas possuíam tradição e referência na oferta de EJA Médio, sendo caracterizadas pela constância no atendimento dessa modalidade; juntas atenderam em 2016, 1.060 estudantes; em 2017, 1.228; e em 2018, 1.001, o que corresponde a 22,51%, 25,77%, e 22,07%, respectivamente, da oferta de EJA Médio⁶⁶ no município de Natal.

No que se refere a escolha do local para a oferta da EJATEC, encontramos diferenças: enquanto na primeira fase, a SEEC-RN ofertou em uma única instituição escolar: o CENEP, na segunda, aumentou a abrangência para 4 escolas já ofertantes de EJA, justificando que as “Escola no Ensino Noturno já tinha uma tradição e sucesso no ensino da EJA” (Camélia, 2020).

Consideramos que ao expandir a quantidade e optar por escolas ejanas, a SEEC-RN acertou, por dois motivos: pela diversificação de escolas e público, podendo extrair e aferir elementos que fundamentassem a construção do modelo de oferta da EJATEC adequada à rede, visando sua expansão, e pela vivência das escolas com a modalidade da EJA, posto que a equipe gestora e os professores já possuíam conhecimentos para trabalhar as especificidades de seu público.

⁶⁵ A cidade do Natal é dividida em 4 zonas: Norte, Sul, Leste e Oeste. A Zona Norte é a que possui o maior contingente da população natalense, com uma população de 360.122 residentes (IBGE, 2017).

⁶⁶ A oferta de EJA Médio em Natal, foi de 4.707 estudantes (2016), 4.765 (2017) e 4.535 (2018). Dados coletados do sigeduc. Acesso em 1º fev. 2021.

Mapa 2 – Localização das escolas piloto (Natal /RN)



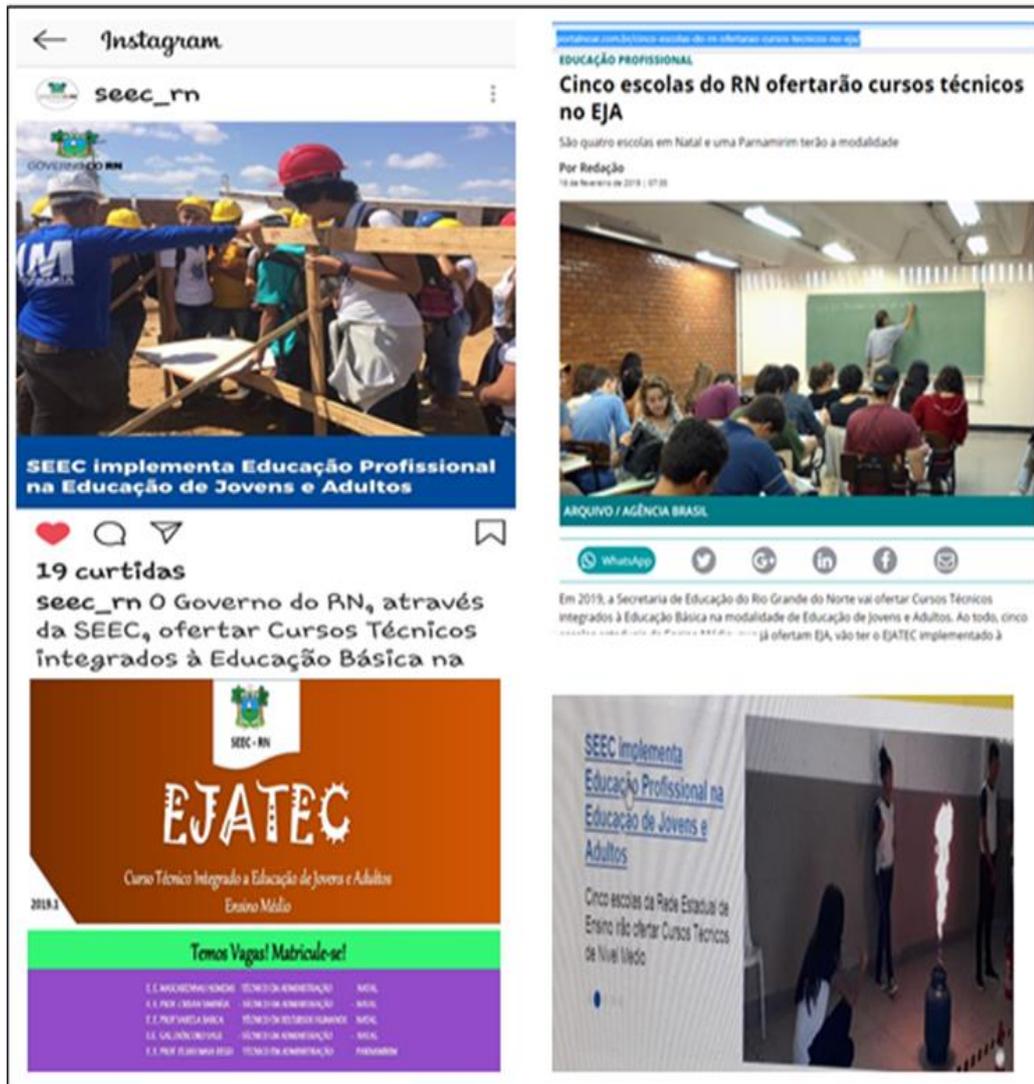
Fonte: elaboração própria em 2021.

Embora não houvesse o estranhamento à EJA (práticas e público), existiram outros desafios: o da integração da EJA Médio a EP, que por se tratar de um novo campo de atuação, exigiria adequações de carga horária, com o aumento de 1.200h (correspondente a 1 ^{1/2} ano) em relação a oferta da EJA Médio; aquisição de insumos para aulas práticas; articulação com os professores e componentes curriculares da formação técnica e da base comum e um constante apoio motivacional aos estudantes, para que pudessem permanecer no Programa.

Os desafios postos são inerentes a implementação de um Programa com foco na integração curricular, em uma rede de ensino estruturalmente precarizada, para o atendimento de uma parcela de jovens e adultos com histórico de exclusões, num cenário político adverso à educação emancipatória. Por isso, a reimplantação do PROEJA, em 2019, foi tida como um ato de resistência na busca do direito à educação dos jovens e adultos, visando ao aumento da escolaridade junto a uma formação profissional.

Quanto a categoria Aspectos operacionais, as primeiras ações do Programa, voltaram-se para a divulgação dos cursos, como forma de sensibilizar os estudantes a ingressarem no Programa, por meio de *post's* para compartilhamento nas redes sociais e reportagens, além da exposição de faixas nas escolas, conforme consta na Figura 8:

Figura 8 - Post's em redes sociais e reportagens (Instagram, watts, portal da SEEC-RN)



Fonte: SEEC-RN (2018c).

Mediante o chamamento, os estudantes realizaram matrículas, as quais seguiram os mesmos critérios da primeira fase: ter concluído o EF, possuir mais de 18 anos e realizar a pré-matrícula no portal do SIGEDUC. Posteriormente, apresentavam-se à escola com a documentação necessária para a efetivação da matrícula. Por ser um novo tipo de oferta, houve poucas adesões espontâneas, cabendo às escolas sensibilizarem mais estudantes para a opção da EJATEC.

No que diz respeito a composição de professores do quadro docente técnico, foi um sempre um ponto crítico na REERN. Na primeira fase, esses foram contratados de forma temporária, via processo seletivo, em que a SEEC-RN, precisava permanentemente de autorização da Procuradoria Geral do Estado (PGE) para realizar o certame.

Em 2019, identificamos avanços na contratação de professores técnicos, que embora continuasse na forma temporânea e por meio de processo seletivo simplificado, passou a ser regulamentada pela Lei nº 10.149/2017, agilizando as contratações; incluindo também os professores para atuar na EJATEC. Contudo, permaneceu a problemática da contratação temporária.

A convocação dos professores temporários se deu de acordo com ordem de classificação, assim, não se podia antever se estes tinham afinidade com a EJA e se tinham disponibilidade para o turno noturno. Contudo, os primeiros professores encaminhados ao Programa, mesmo não tendo experiência com a EJA, conseguiram se adequar, tendo êxito na prática, como revela a participante Magnólia: “Tivemos o prazer de trabalhar com excelentes profissionais, pois mesmo sem ter a experiência anterior a EJA, eles se envolveram com os alunos, manifestando interesse e conseguindo mantê-los motivados”, além disso, houve também o interesse, por parte dos professores, em fazer o Curso de Especialização em PROEJA pelo IFRN, ratificando o interesse pela modalidade.

Mas, esse modelo de convocação também apresentou inconsistências, pois seguidamente, professores desistiam do contrato, ao saber que teriam que lecionar a noite, em escolas da Zona Norte⁶⁷, o que comprometeu o início e andamento do Programa em uma escola. Outro ponto frágil, foi o envio de um único professor técnico (para lecionar todos os componentes da formação profissional) para a escola que ofertou curso diferente do eixo tecnológico das demais, não tendo como compartilhar a carga horária. Fato esse ratificado na fala da participante Gérbera: “no caso em específico da minha escola eu não tinha professores, foi contratada única professora, que vira nos 30, fiquei até com vergonha dos alunos, em ter só uma professora para a formação técnica”.

Então, enxergamos que, o fato da contratação ser temporária, igualmente a experiência no CENEP (2007 a 2016), trouxe prejuízos a dinâmica do Programa e das escolas, pois ao término do prazo contratual, mesmo no caso de renovação, existiu uma ruptura na oferta, em virtude da morosidade na recontração e da rotatividade de professores, representando um empecilho à prática do currículo integrado

A esse respeito defendemos que é preciso efetivar a contratação definitiva de professores técnicos para atender as turmas da EJATEC, objetivando a constância na oferta, o engajamento na escola e consequentemente a melhoria na oferta do Programa.

⁶⁷ A Zona Norte é considerada a região de Natal que concentra altos índices de violência.

Quanto aos professores dos componentes da base comum curricular, esses, nas duas fases do Programa, pertenciam ao quadro definitivo da SEEC-RN, tendo prestado concurso público de acordo com sua formação inicial. Na segunda fase, esses professores já eram lotados nas 4 escolas ofertantes da EJATEC, as quais, tinham nenhum ou pouco déficit de professores; além de já possuírem experiência com a EJA.

Sobre a categoria Aspectos Pedagógicos, a organização curricular apresentada no PPC e nas Orientações Pedagógicas da EJATEC, foi concordante as concepções de um currículo integrado, trazendo o diálogo dos componentes da base comum com os da formação técnica e a proposição de Projetos integradores como estratégia de articulação, visando “ práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade”. (RAMOS, 2008, p. 55).

Nesta perspectiva, a matriz curricular pensada para a EJATEC, levou em consideração as possíveis afinidades entre as disciplinas, a exemplo da oferta dos componentes curriculares de História, Sociologia (base comum) ao mesmo tempo da oferta de Ética e relações interpessoais, Gestão de pessoas e Direito Empresarial, Trabalhista e Tributário (Formação técnica), como forma de favorecer o diálogo entre elas; assim como da oferta de Metodologia do Trabalho Científico (MTC) nos três anos do curso, para apoiar a prática dos Projetos integradores.

Reconhecemos que a construção do currículo é um ato político, visto que envolve tomada de decisões, isto porque a escola reproduz a ideologia da classe que está no poder, a medida em que também reproduz as tensões e contradições presentes na sociedade. Por assim compreender, a escola, especialmente, as ejanas, precisam assumir seu papel enquanto agente de transformação social, na qual a escolha e organização dos componentes curriculares e seus respectivos objetos de aprendizagem a serem desenvolvidos, implicam num posicionamento político, pois,

A escolha do conteúdo programático é de natureza política, pois “[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”. (FREIRE, 2005, p. 45, grifo do autor).

Já os Projetos integradores previstos para acontecer em três setores (escola, comunidade e empresas), foram desenvolvidos em 2019, no âmbito escolar, onde os estudantes foram orientados a investigar problemáticas de acordo o curso oferecido em cada escola. Para tanto foi disponibilizado materiais (apostilas) com roteiro para: 1) levantamento

de possíveis problemas, 2) construção de um projeto de pesquisa /1º semestre e, 3) apresentação de relatórios /2º semestre, na perspectiva de aplicar os conhecimentos adquiridos de forma interdisciplinar, na resolução de um problema identificado, desenvolvido com base na metodologia da pesquisa científica, inclusive utilizando a normatização alusiva à elaboração do TCC ao final do curso.

A condução dos Projetos integradores foi liderada pelo professor do componente curricular de MTC, que tinha o pré-requisito de ser do quadro permanente da escola e assim, poder acompanhar os projetos durante os três anos de duração do curso. Este professor junto com a coordenação da escola também era responsável em articular com os professores da base comum, direcionando-os para a solução de cada problemática pesquisada pelos estudantes.

Consideramos que os Projetos integradores apresentam a importante função de articular os conhecimentos (base comum e formação técnica), promovendo a interdisciplinaridade, contextualização, trabalho em equipe, criatividade, iniciativa e pensamento crítico. Os resultados desses na EJATEC, evidenciam os primeiros passos no caminho da integração, em que, de fato, os estudantes desenvolveram pesquisas na própria escola, elaborando e apresentando os projetos de pesquisa para a comunidade intra e extraescolar.

Análogo a primeira fase, ponderamos que houve nos marcos pedagógicos elaborados para a EJATEC, ênfase à integração curricular, referenciando inclusive, sugestões para sua concretização. Com efeito, nas duas fases do Programa aconteceram ações de integração curricular, as quais sinalizam uma busca pelas práticas educativas que desenvolvessem uma formação integral do sujeito trabalhador. Porém, sua materialização só será efetiva quando todos envolvidos com a práxis pedagógica, incorporarem as concepções e princípios do currículo integrado, de modo que, o constante exercício de sua prática promova de fato, a integração.

No tocante à formação docente, a consideramos como categoria essencial à prática do currículo integrado, devido à fragilidade na formação inicial dos professores da base comum e dos profissionais que atuam na formação técnica, uma vez que há ausência de conhecimentos específicos das modalidades de EJA e EP, em suas graduações.

Ciente dessa lacuna, a Formação docente para a EJATEC foi planejada pela SEEC-RN para acontecer de duas formas: com a comissão das escolas piloto, a ser desenvolvida mensalmente; e com os professores, bimestralmente, com a intenção de refletir sobre a produção pedagógica, na perspectiva de “[...] produzir conhecimentos e novas práticas educativas, contribuindo e estimulando o desenvolvimento pessoal e profissional do educador

num processo de construção e reconstrução de seus saberes docentes” (LIMA FILHO, 2010, p. 119).

Nesta direção os encontros de formação docente na segunda fase, envolveram estudos e discussões sobre a prática do currículo integrado, o acompanhamento dos projetos integradores e os aspectos gerais de funcionamento do Programa, sob a metodologia de formação e execução, sendo ministrada pela equipe da SUEP e SUEJA (dois técnicos pedagógicos, contando com o apoio dos respectivos subcoordenadores), nas próprias escolas, num sistema de rodízio, onde cada encontro era realizado em uma escola participante, no turno de funcionamento do Programa.

Sobre o funcionamento da formação docente, as participantes Camélia e Magnólia (2020) afirmam, respectivamente, “sim, forma tímida e informações gerais, mas buscando integrar os professores da BNCC com a parte Técnica, procurando assim uma formação integrada dos docentes do curso” e “sim, que aconteceu algumas noites na própria escola e foi ministrada pela equipe da SEEC-RN”.

Verificamos que nas duas fases do PROEJA na REERN houve a formação docente, com algumas distinções com relação ao formato e efetividade: enquanto na primeira fase foi desenvolvida na forma de curso, por meio módulos de estudos, trazendo diversos temas afins a EP, tendo incentivo financeiro e acompanhamento da SETEC/MEC; na segunda fase, aconteceu no modelo de formação e execução, em que se abordava sobre uma temática, seguida de orientações para a prática e sem aporte financeiro.

Quanto a efetividade, no sentido de acontecer de forma sistemática, também divergiu, uma vez que, na primeira implementação houve uma densa formação no início do Programa, seguida de uma parca formação docente continuada para os professores do PROEJA. Já na segunda implementação, em 2019, não houve um estudo concentrado sobre das temáticas de EP, mas se deu de forma contínua, priorizando aspectos práticos do currículo integrado.

Assim, inferimos que nas duas fases do PROEJA na REERN, a formação docente apresentou lacunas, uma vez que aconteceu de forma incompleta, em que, uma fase, privilegiou uma contextualização inicial ao Programa, e na segunda, a formação continuada e aplicada à prática da integração curricular. De fato, o modelo mais adequado seria uma formação inicial de professores em serviço, conforme abordagem trazida por Barretto,

Tomemos a formação inicial de professores em serviço. O fato mesmo de ela constituir uma condição híbrida de formação inicial e continuada de docentes no exercício da profissão cria um espaço especial, uma situação potencialmente privilegiada para as tentativas de aproximação da formação centrada na escola e no trabalho docente, uma situação mais propícia à

interação dos conhecimentos acadêmicos com a realidade da escola básica. (BARRETTO, 2015, p. 691).

Concordando com o pensamento da autora, acreditamos que a formação docente para o PROEJA aconteça em serviço, envolvendo aprofundamento de estudos sobre as temáticas de EP e EJA, numa perspectiva de interação com o contexto escolar e as realidades de vida dos estudantes, e de forma contínua, num exercício de reflexão e ação da práxis pedagógica.

No que se refere a categoria Acompanhamento do Programa, entendemos como crucial para sua efetividade, visto que sua execução requer conhecimento, compromisso, intervenção e avaliação, além de uma equipe engajada e com as condições necessárias para fazê-lo.

Na segunda fase, em 2019, o acompanhamento se deu duas formas: por meio da comissão das escolas piloto, a qual encontravam-se regulamente para apresentar, discutir e buscar soluções aos problemas identificados; e pelos técnicos da SEEC-RN, responsáveis em coordenar as ações de planejamento, visitas técnicas, monitoramento de matrículas, assessoria nos trâmites burocráticos e participação em momentos formativos. No Quadro 15 e na figura 9 apresentamos registros desses momentos:

Os registros apresentados no quadro 15 e na figura 9 revelam que o acompanhamento ao Programa, em 2019, se deu seguindo o Plano de trabalho, por meio de encontros sistemáticos entre a comissão x escolas x técnicos da SEEC-RN, na direção apontada por Luck (2009), o qual define o acompanhamento como uma estratégia adotada para observar e acompanhar de forma sistêmica, regular e contínua as operações implementadas vistas ao seu aprimoramento e à resolução de problemas, que pode vir ocorrer durante a materialização das implementações. Nessa direção, inferimos que houve um avanço significativo no acompanhamento das ações do Programa, com relação a primeira fase, em que não houve acompanhamento específico as turmas do PROEJA.

Quadro 15 - Registros de acompanhamento (SEEC-RN e comissão)

ENCAMINHAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Registrar as atividades da EJATEC • Criar um canal para divulgação • Priorizar a atividade integradora e pensar uma forma de exposição na escola • Proposta: abrir para a entrada (novatos) para a entrada no 2 semestre para a turma 2019.1 • Sigeduc: conferir se o sistema permite matricula do ano anterior, para aproveitar o que já cursou e inserir na turma (regra de exceção) • Estratégias de acolhimento e motivação • Ônibus (envio de ofício explicando) • Metodologia: formação para temas relacionados a EJA: metodologia e avaliação • Pensar/ reproduzir material de estudos/apostilas • Semestre: 22/07 – projeto de pesquisa • Produzir banner • Chamar os professores para avaliação.

Fonte: SEEC-RN (2018c).

Figura 9 – Registros de acompanhamento (SEEC-RN e escolas) 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Avaliação do 1º Semestre – 2019.1

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR			
Escola	ESCOLA ESTADUAL NASCARENHAS HOMEM	DIRET	10
Gestor(a)	EDNA CARISTA COSTA DO NASCIMENTO	Email	ednabcrista@outlook.com
Coordenador(a) ped. da escola	ISABEL CRISTINA	Tel.	498991928
Representante da comissão	LUCIA SENA LOBATO	Tel.	982136885
Prof. Articulador(a) do EJATEC	SERGIO BRAGA		996285440
Endereço		Município	
E-mail da Escola	RAMONACRISTINA@GMAIL.COM.BR	Telefone	5434-3475

1. Déficit de professores nas turmas do EJATEC 2019:

Professor	Nº	Professor	Nº	Professor	Nº	Professor	Nº
Polivalente		Artes		Biologia		Geografia	
Língua Portuguesa		Educação Física		Física		Sociologia	
Língua Inglesa		Matemática		Química		Filosofia	
Língua Espanhola	4	Ciências		História		Ensino Religioso	
Componente técnico							

2. Dados de matrícula

MATRÍCULA DO 1º SEMESTRE		Nº
Inicial		44
Final		10

3. Motivos da evasão

Motivação
 Falta de identificação com o curso
 Problemas de saúde
 Emprego
 Família
 Saúde
 Mobilidade

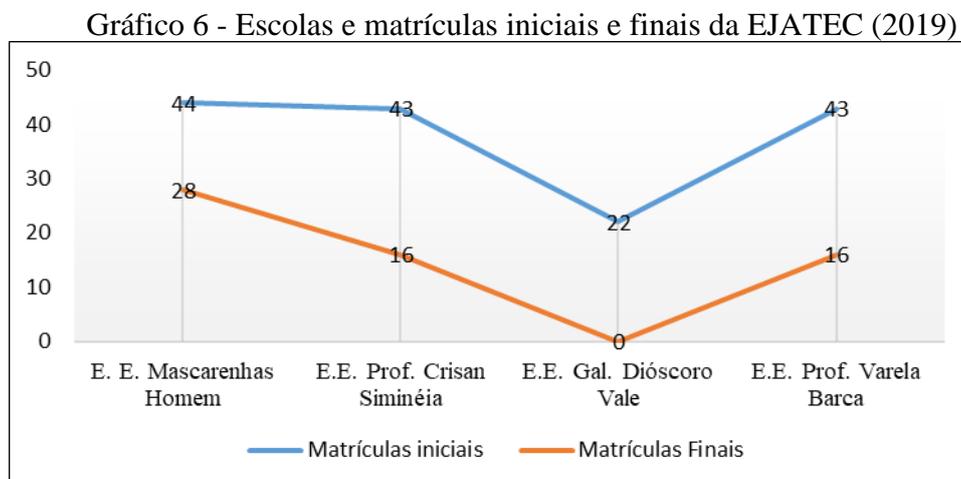
4. Em relação à implementação do EJATEC na escola, marque as atividades que já aconteceram:

ATIVIDADES	Sim	Não
Socialização do EJATEC com os professores	X	
Socialização do EJATEC com a comunidade	X	
Reunião de planejamento com os professores	X	
Projeto de integração em andamento	X	
Plano de ação finalizado	X	X
Atividades práticas do componente técnico	X	X
Organização das equipes de trabalho	X	

Fonte: SEEC-RN (2018c).

Quanto a categoria Aspectos Funcionais, compreendemos que seus dados são decorrentes da dinâmica do processo de implementação, em seus acertos e fragilidades. Os primeiros resultados revelam que o Programa tornou a enfrentar desafios relacionados a permanência dos estudantes, de modo que ao final de 2019, apresentou uma queda no

quantitativo de matrículas, conforme Gráfico 6:



Fonte: Adaptado do SIGEDUC (2020).

Percebemos uma diminuição nas matrículas em todas as escolas ofertantes do Programa, inclusive a interrupção da oferta em uma das escolas piloto - E.E. Gal. Dióscoro Vale - devido à redução de 22 matrículas iniciais para apenas 8 estudantes frequentando. Então, considerando ser ainda o primeiro ano da oferta, houve o entendimento entre a gestão da escola, a SEEC-RN e os estudantes, que era mais viável interromper a oferta e redirecioná-los à EJA Médio, mesmo tendo-se pensado na redistribuição desses, entre as outras escolas piloto. Porém, essa opção não recebeu o acolhimento dos estudantes.

As outras escolas mantiveram em funcionamento as turmas da EJATEC, embora também apresentassem déficit de matrículas, decorrentes do abandono escolar. Oliveira e Eiterer (2008 *apud* FREIRE, 2014), associam vários motivos a esse fenômeno: inserção no mercado de trabalho; condições de acesso e segurança precárias à escola; horários incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; ausência de professor; falta de material didático; e também pelos alunos considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Outro fator importante para o funcionamento do Programa, é o seu financiamento. Em 2007, o Programa foi implementado sob um forte aporte financeiro pelo MEC, em 2019, chegando a receber o valor de R\$ 203.831,52 (duzentos e três mil, oitocentos e trinta e um reais e cinquenta e dois centavos) somente para as ações iniciais do Programa (formação docente e aquisição de materiais).

Diferentemente, em 2019, não houve financiamento do MEC, visto que não mais existia a possibilidade de adesão ao Programa no contexto nacional. Dessa forma, os recursos

financeiros para a implantação da EJATEC, foram oriundos da própria SEEC-RN, que disponibilizou o valor de R\$5.000,00 (cinco mil reais), destinada à aquisição de insumos para as aulas práticas, para cada escola piloto.

Em contraste a primeira oferta, a implantação da EJATEC recebeu aproximadamente 2,5% do seu valor. Também não contou com a disponibilização de laboratórios e equipamentos, uma vez que teve que aproveitar os mesmos espaços já constituídos nas escolas, sem que tenha havido um acréscimo/ investimentos para a prática laboral dos cursos.

Este ponto, foi um obstáculo na segunda fase, posto que das 4 escolas piloto, apenas uma dispunha de laboratório de informática, visto como crucial às atividades de pesquisa e simulação de ambientes de trabalho. Parte desta ausência, foi sanada com o envio de computadores redirecionados de outras escolas, ficando ainda uma escola sem pelo menos um laboratório de informática.

Fica evidente, que a segunda fase do programa na REERN aconteceu sem o aporte financeiro adequado ao funcionamento de um curso técnico, o que pode ter comprometido a qualidade da oferta, afinal, a formação técnica requer aulas práticas e, o envio do recurso disponibilizado, de longe, não cobriu as necessidades das turmas. Diante disto, recomendamos que se tenha um financiamento contínuo para a EJATEC, além de dotar as escolas com laboratórios, ainda que decorrentes de outras fontes e a realização de parcerias duradouras com instituições que possam disponibilizar seus laboratórios aos estudantes dos cursos PROEJA.

Em 2020, a EJATEC continuou sendo ofertada nas três escolas piloto: E. E. Mascarenhas Homem, E.E. Prof. Crisan Siminéia e E.E. Prof. Varela Barca, onde teve lugar o 3º período (2º ano), iniciando o ano letivo em 17 de fevereiro de 2020.

Neste período, um acontecimento de saúde pública mundial, a Pandemia do novo Coronavírus⁶⁸, assolou o Planeta e em particular, o Estado do RN, levando este à Suspensão das Atividades Escolares Presenciais, em todas as escolas da REERN, em 18/03/2020, e estabelecendo que as aulas aconteceriam de forma remota/virtual, por meio de plataformas

⁶⁸ Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo corona vírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 18 out. 2020.

digitais.

Para tanto, estabeleceu para as ofertas EJATEC, no período emergencial, dois momentos: 1) de 18 de fevereiro de 2020 a 18 de dezembro de 2020, correspondendo a 75% da carga horária e 2) 01 de fevereiro de 2021 a 12 de março de 2021, correspondendo a 25% da carga horária. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020b). No entanto, a maioria das escolas e alunos não conseguiu ou demorou a se adaptar ao ensino remoto, uma vez que seus usuários, não possuíam condições técnicas e financeiras, que permitissem a realização de aulas por transmissão pela *internet*.

A realidade da EJATEC não foi diferente nesse período. O foco foi manter a turma ativa e unida e com respeito ao distanciamento social. Para isto, as escolas e professores tiveram que buscar alternativas para não perder os alunos e ainda proporcionar minimamente, informações e conhecimentos, o que resultou na utilização de um aplicativo popular, o *Whatsapp* e a disponibilização de atividades impressas.

As aulas virtuais aconteceram online pelo *Whatsapp*, em dias e horários pré-definidos, via chamada de vídeo e postagem de textos e atividades. A dinâmica consistia na explicação dos professores, seguida da orientação de atividades, tira dúvidas e devolutiva das atividades pelos alunos. Os estudantes que não dispunham do aplicativo, poderiam retirar as atividades direto na escola. A Figura 10 apresenta o roteiro da aula remota da EJATEC em 2020.

Vimos que houve um esforço coletivo para a manutenção das aulas remotas. Ademais, os grupos de *Whatsapp* serviram como ferramenta de aproximação e compartilhamento de informações e esclarecimentos sobre diversas temáticas atuais. Diante disto, reconhecemos o engajamento de professores e o interesse dos alunos em continuar o curso, que deverá voltar as aulas presenciais, tão logo se reestabeleça a normalidade e controle do vírus.

Mediante o diagnóstico da EJATEC na REERN, identificamos pontos assertivos: escolha por escolas já ofertantes de EJA, definição de cursos compartilhados, planejamento coletivo para a organização pedagógica, práticas do currículo integrado e acompanhamento inicial profícuo; e, pontos de fragilidade: no encaminhamento de professores, na formação docente e na infraestrutura para o funcionamento do curso, incluindo o recuo no financiamento.

Compreendemos que as fragilidades presentes na implementação da EJATEC, remetem a questões estruturais relacionadas ao contexto político, econômico e social de uma sociedade capitalista, cujo metabolismo produz a precarização da educação e do trabalho, traduzida pela falta de políticas e investimento à educação, em especial à EJA. Ou seja, concordam com a lógica do capital em oferecer uma educação pobre, por meio de omissões,

políticas escassas e inconstantes, que fragilizam e validam a educação como instrumento de reprodução do capitalismo e excluem seus usuários de terem oportunidades de melhorar suas condições de vida e trabalho.

Figura 10 – Roteiro de aula remota da EJATEC (2020)

ESCOLA ESTADUAL CRISAN SIMINEA
CURSO: EJATEC – SEGURANÇA DO TRABALHO

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

SAÚDE PROFSSIONAL SAÚDE FÍSICA
SAÚDE ESPIRITUAL SAÚDE SOCIAL
SAÚDE MENTAL SAÚDE EMOCIONAL

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Ó QUE É QUALIDADE DE VIDA?

- O conceito de qualidade de vida é muito abrangente, compreende não só a saúde física como o estado psicológico, o nível de independência, as relações sociais em casa, na escola e no trabalho e até a sua relação com o meio ambiente.
- Obviamente existem outros fatores que influencia mas o que significa qualidade de vida, para a Organização Mundial de Saúde (OMS)?

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

- 1) Como você aluno do curso de segurança do trabalho enxerga a questão da qualidade de vida no seu dia a dia?
- 2) Quais as atitudes que devemos manter para ter uma boa qualidade de vida, independentemente de recursos financeiros?
- 3) - De acordo com a organização mundial de Saúde, defina o que é a Qualidade de Vida?

Fonte: SEEC-RN (2018c).

Comparando com a primeira fase, constatamos, pois, avanços e permanência de desafios, que implicam diretamente no funcionamento e efetividade do Programa. Diante dessa constatação nos questionamos: como fica o PROEJA na REERN? Quais as perspectivas de consolidação desse Programa como política de inclusão de jovens e adultos?

Em princípio, é certo o entendimento de que a SEEC-RN, tenha entre suas ofertas para a EJA, a forma integrada a Educação Profissional, regulamentada pelas diretrizes operacionais CEB/CEE-RN nº 02/2016, a qual indica no Art. 7º, que a EJA em nível de Ensino Médio, pode ser oferecida de forma integrada ou concomitante com a educação profissional técnica a exemplo, o PROEJA e o PRONATEC, apresentando a carga horária mínima de 1.200 horas cumulativamente a respectiva habilitação profissional (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Igualmente, a integração da EP com a EJA também é sinalizada como a meta 1 da Dimensão 3 do PEE/2016, estabelecendo como estratégia, o estímulo a integração da

formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, inter-relacionando teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e os espaços pedagógicos adequados às características dos estudantes. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016)

Com isto, compreendemos que no âmbito da SEEC-RN, existe um campo legal para a manutenção da oferta da EJA integrada a EP, tendo garantida nos marcos regulatórios a continuidade da oferta PROEJA, assim como foi estabelecida a avaliação do Programa nas escolas piloto, para validar sobre a continuidade de sua oferta na REERN.

Essa continuidade foi prenunciada, ainda em 2018, no “Plano de Trabalho para reimplantação do PROEJA na Rede Estadual de Educação”, o qual sinalizou sua expansão mediante a avaliação dos resultados: “o PROEJA será implantado inicialmente em 5 escolas de EJA Médio, como experiência para ampliação gradativa da oferta, mediante acompanhamento e avaliação de resultados” (SEEC-RN, 2018b)⁶⁹.

Derivado dessa premissa, a SEEC-RN previu a expansão do Programa para todo o RN, iniciando-se pela inclusão de pelo menos duas escolas em cada DIREC localizada em municípios com maior densidade demográfica: Mossoró, Parnamirim, Caicó, Assú, Currais Novos e Nova Cruz, além da continuidade no município de Natal e, posteriormente para as demais Regionais de Ensino do RN, seguindo como critério de escolha das escolas: já serem ofertantes de EJA; e da definição de cursos: o interesse da comunidade escolar e os APL.

Diante da vulnerabilidade de matrículas na segunda fase, agravada pelo contexto de pandemia, para que a ampliação se concretize, urge a necessidade de reformulação do Programa, com vistas à construção de um modelo de oferta que se coadune às demandas dos estudantes, das escolas e da REERN, de modo a possibilitar que o jovem e o adulto trabalhador, tenham o direito à educação, na perspectiva da formação humana integral e emancipatória. Para tanto, entendemos que é preciso corrigir as rotas em duas direções:

- 1) No campo pedagógico, com a adoção de diferentes estratégias de tempo e espaço, em que seja possível flexibilizar entrada de matrículas dos alunos, numa proposta de ensino circular, cujo ingresso se dê em diferentes períodos e semestres, assim como diversificar o local de oferta dos cursos, abrindo horizontes para o atendimento a grupos específicos (assentamentos, grupos étnicos, empresas); reorganização da matriz curricular, com alternativas para redução do tempo de duração do curso e oferta híbrida com momentos presenciais e não presenciais; articulação com o setor produtivo e suas representações

⁶⁹ Documento não paginado.

para estágios, incluindo bolsas para os estudantes e, um acompanhamento consistente, com competência organizacional e as devidas condições para atender as demandas de cada escola.

- 2) No campo administrativo, com a assunção total do Programa pela SEEC-RN, que implica na regularização no envio de professores técnicos, a serem contratados de forma efetiva; no provimento da estrutura necessários ao funcionamento do curso, que inclui a aquisição de equipamentos e laboratórios e o financiamento permanente para aquisição de insumos para as aulas práticas.

Ademais, por ser um Programa voltado para o público de jovens e adultos trabalhadores, que vivem em condições de vulnerabilidade social, é preciso pensar ações que visem sua permanência no contexto escolar. Ao se pensar na condição social do estudante, não o vemos como pré-requisito para o fracasso, tampouco como culpabilização ao abandono e evasão, mas diz respeito em considerá-la na adoção de práticas por todas as instituições responsáveis na implementação do PROEJA: escola, SEEC-RN e Governo.

Essas práticas devem ser desenvolvidas no âmbito: a) das escolas, no acompanhamento e monitoramento da frequência e rendimento dos estudantes; b) da SEEC-RN, na melhoria no fluxo do Programa e em propiciar estágios com bolsas; e c) do Governo, na implantação de políticas públicas integradas no campo da assistência social (habitação, saúde, segurança, entre outros).

A materialização de todas as ações de reformulação do PROEJA, requer um alinhamento político que promovam a inclusão e bem-estar social; compromisso e engajamento dos responsáveis pelos envolvidos na implementação do Programa com competência organizacional e financiamento. E por se tratar da EJA, também é preciso uma militância que lute pelo aumento da escolarização aos jovens e adultos trabalhadores, junto a qualificação profissional.

Nesta expectativa, perguntamos aos participantes envolvidos na segunda fase, sobre a possibilidade de consolidação do Programa na REERN, as respostas foram:

- a) Mesmo diante de um quadro desanimador para a educação num contexto nacional, com queda de investimentos na educação; e a evasão já existente nas turmas iniciadas em 2019, acredito que existe a possibilidade de continuidade do Programa, pois é uma oportunidade ímpar para os alunos conseguirem elevar sua escolaridade com uma formação profissional e darem novos significados a escola e também conseguirem serem inseridos no mercado de trabalho. Não será fácil, pelo contexto mencionado,

- mas com certeza terá um grupo disposto a enfrentar os desafios para manter o programa vivo. (ROSA, 2020)
- b) Sim, desde que se faça ajustes como as matrículas serem semestrais e não anuais. (CAMÉLIA,2020)
 - c) Sim, haja vista a atual gestão valorizar em muito a importância do jovem na escola, e também ter muita atenção à modalidade EJA, considerando essa dívida antiga que o Brasil tem com sua juventude. Assim sendo, acredito que será sim consolidado no RN. (JASMIM,2020)
 - d) Estamos torcendo e esperamos essa consolidação na educação estadual, que necessita ser acreditada, por isso continuo acreditando e persistindo para que o curso não acabe, que continue a crescer e que todas as escolas possam ofertar o curso profissional. (MAGNÓLIA, 2020)
 - e) Sim, existe a perspectiva de continuidade e consolidação desde que seja feita a reorganização/reestruturação na organização curricular e carga horária, formação dos professores, acompanhamento e avaliação em processo para a consolidação da proposta da oferta da EJA integrada à educação profissional. (AÇUCENA, 2020).⁷⁰

Como podemos perceber as respostas convergiram à consolidação do Programa, sob a necessidade de reformulações para o atendimento adequado as demandas dos estudantes, das escolas e da REERN. Outrossim, também reconhecem o Programa como importante oportunidade para a conclusão da Educação Básica junto a uma formação profissional aos jovens e adultos trabalhadores do Estado do RN.

Sabemos das dificuldades decorrentes do campo político-educacional, o qual não priorizam a EJA, posto que é uma modalidade de ensino que recebe pouca atenção e investimentos, ficando sempre à margem das políticas educacionais, pois é importante para o sistema manter a classe trabalhadora fora do domínio da ciência e da tecnologia, para alimentar a divisão de classe, conformando os trabalhadores aos interesses do capital. Diante deste cenário, precisamos esperar, “[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo” (FREIRE, 2003, p. 72), no sentido de que o Programa se consolide como uma política inclusiva de EJA na REERN.

Outrossim, ratificamos que existe a possibilidade de consolidação do PROEJA na REERN, posto que há um aparato legal, interesse dos defensores da EJA e uma necessidade premente de oportunizar o aumento da escolaridade junto a uma formação profissional aos jovens e adultos trabalhadores do Estado do RN. Contudo, ressaltamos que essa consolidação

⁷⁰ Todas as respostas foram coletadas via questionários.

só será possível mediante uma reformulação urgente e profícua, com a responsabilização de todas as instâncias envolvidas com a implementação do Programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da EJA e da EP na REERN, em consonância com o cenário nacional, foi marcada por aproximações, distanciamentos, avanços e retrocessos, sendo delineada, neste estudo, a partir dos marcos regulatórios das Leis n^os 5.692/1771 a LDB n^o 9.394/1996, nos quais reconstruímos e analisamos suas determinações e efeitos para REERN. Esse movimento contribuiu para o entendimento sobre a importância do PROEJA como política de inclusão para o público de jovens e adultos trabalhadores.

A importância do PROEJA reside no fato de ser uma política voltada para a elevação da escolaridade do público de jovens e adultos trabalhadores, junto a uma formação profissional, por meio da integração das modalidades da EJA e EP, sendo mais uma oportunidade de acesso à educação básica aos que não puderam acessá-la anteriormente, na perspectiva de contribuir para inserção no mundo do trabalho e melhorar sua condição de vida.

No âmbito da SEEC-RN, a política do PROEJA, foi além da pactuação inicial com o MEC/FNDE: oferta de 140 vagas para os cursos PROEJA, dando continuidade de oferta nos anos posteriores, com a criação de novas turmas e a entrada de novos estudantes, o que revela que a SEEC-RN assumiu o Programa, direcionando os insumos (materiais e humanos) para seu funcionamento e continuidade. Outrossim, nesse percurso permaneceu utilizando as normativas, referenciais teóricos e as diretrizes do Programa.

Na REERN, o PROEJA foi implementado na REERN em duas fases: a primeira (2006-2016), a qual aludimos ao tempo passado, se deu num contexto político de um governo voltado ao bem-estar social, usufruiu de atenção e financiamento; tendo sua oferta direcionada a uma única escola, o CENEP. Seu funcionamento aconteceu sob uma organização curricular alinhada com as diretrizes de um currículo integrado, que não se concretizou na prática, devido a inconsistências na implementação, o que culminou na interrupção de sua oferta no ano de 2016.

A segunda fase (2018-2020) correspondente ao tempo presente, teve sua implantação em 2018, num panorama caracterizado pelo recrudescimento no contexto político-educacional, o qual estava alinhado a práticas neoliberais, apresentando no campo educacional, uma formação voltada para o mercado; não obstante, a reinserção do Programa foi tida como um ato de resistência, sendo implantado em 4 escolas pilotos e sem financiamento. Seu

funcionamento, ora em curso, se dá com desafios e conquistas.

Para encontrar as conexões e divergências presentes no processo de implementação das duas fases do PROEJA na REERN, pesquisamos, a partir das categorias de estudo: aspectos operacionais, pedagógicos e funcionais, as orientações e os condicionantes estruturais e pedagógicos e os dados de funcionamento do período de vigência do Programa, na perspectiva de prognosticar a possibilidade de consolidação do PROEJA como política de inclusão de jovens e adultos. Neste percurso, inter cruzamos as duas fases do PROEJA na REERN, tendo como estratégia, a análise das ações de implementação (do passado e do presente), para a prospecção do futuro do Programa.

Os resultados nos permitiram concluir que: na segunda fase, houve avanços, na escolha do lócus da oferta do PROEJA, passando a funcionar em 4 escolas com demandas e públicos diferenciados; na definição dos cursos, os quais foram escolhidos considerando o interesse dos estudantes e dos APL; no planejamento coletivos das ações do Programa junto a comissão das escolas piloto; na contratação de professores para a formação técnica, que passou a ser regulamentado pela Lei nº 10.000/2017, mesmo que na forma temporária; na formação docente continuada específica para o Programa e nas práticas do currículo integrado, com a orientação e acompanhamento dos Projetos integradores e no acompanhamento particular as turmas do PROEJA.

Análogo a primeira fase, permaneceram os desafios: no encaminhamento de professores, pois a forma de contrato temporário provocou inconstâncias na oferta do curso; na disponibilização de recursos para aquisição de insumos (laboratórios e equipamentos,) necessários a práticas laborais dos cursos, sofrendo um forte recuo no financiamento do Programa e no enfrentamento ao abandono escolar, agravado ainda pela pandemia, implicando na diminuição de estudantes cursando o PROEJA.

As fragilidades identificadas no processo de implementação das duas fases do PROEJA, remetem a questões estruturais relacionadas ao contexto político, econômico e social de uma sociedade capitalista, cujo metabolismo produz a precarização da educação e do trabalho, traduzidas na falta de estrutura e investimento para a oferta de um Programa, que tem como objetivo a formação integral com vistas a emancipação social.

A organização pedagógica pensada para as duas fases, foram concordantes as diretrizes de um currículo integrado, apresentando nos marcos pedagógicos (Projetos Pedagógicos de Curso e Documentos orientadores) possibilidades para a sua execução, tanto pela matriz curricular única com os componentes da Base Nacional Comum e da Formação Técnica, como pela proposição de Projetos integradores. Embora planejada, a prática do

currículo integrado ainda é um desafio a superar, sendo que na segunda fase, houve ações concretas de integração.

Mesmo com o registro de avanços com relação ao planejamento e organização pedagógica para a segunda fase, existiu a gradação de matrículas nas turmas da EJATEC, revelando que o problema do abandono e evasão persiste, em parte, devido as questões de vulnerabilidade social dos estudantes, cuja rotina escolar apresenta-se dissonantes às realidades e necessidades do público da EJA, requerendo, portanto, a adoção de práticas pedagógicas que integrem seus saberes e vivências, assim como se equalize as condições estruturais essenciais para o funcionamento do Programa.

A este respeito, é preciso pensar em um conjunto de alternativas de estímulo à permanência e conclusão do curso, que inclui acolhimento; práticas pedagógicas integradas; regularização da oferta com o encaminhamento de professores e de disponibilização de recursos e articulação com os setores produtivos visando a inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Em que pesem os desafios e fragilidades enfrentados no processo de implementação do Programa na REERN, a SEEC-RN planejou e executou as ações necessárias ao funcionamento do Programa. Contudo, devido a precarização da educação, ainda trilha na perspectiva de efetivar-se como uma política constante de inclusão para a EJA.

De fato, existe no âmbito da SEEC-RN, um aparato legal que sustenta a oferta do Programa e o interesse dos defensores da EJA em oportunizar a oferta do EJA Médio junto a uma qualificação profissional. Há também grande demanda de jovens e adultos trabalhadores que necessitam aumentar sua escolaridade para melhorar suas condições de vida e trabalho. A conjunção desses elementos, corroboram à continuidade do Programa na REERN.

Ratificamos, pois, que urge a reformulação do Programa, de modo a construir um modelo de oferta que coadune às demandas dos estudantes, das escolas e da REERN, adotando diferentes estratégias de organização de tempo e espaço; diálogo contínuo com os setores produtivos e a assunção e engajamento por todas as instituições presentes na execução do programa.

Outrossim, quanto ao futuro, consideramos que, superado os desafios de implementação do Programa e a adoção de um novo modelo de oferta, existe a perspectiva de consolidação do PROEJA como política de inclusão de jovens e adultos na REERN.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. [S. l.]: Moderna/Todos pela Educação, 2019. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

ARAÚJO, Liz. **Sertaniando a Educação Básica**: um estudo das políticas de acesso a EJA, construídas ou executadas na SUEJA/RN. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção Coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BRASIL, MEC. Guia de Orientação do PROEP. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: República Federativa do Brasil, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: República Federativa do Brasil, 2017.

BRASIL. **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. Brasília, Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projetos arquitetônicos Programa Brasil Profissionalizado.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-profissionalizado/projetos-arquiteticos-brasil-profissionalizado>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento de Referência de Execução MedioTec:** para as Instituições Públicas e SNA. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 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.** Brasília: MEC 2007. Documento Base.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 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.** Brasília: MEC 2006. Versão Preliminar. Documento Base.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.** Síntese dos Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

CARLOS, NARA LIDIANA SILVA DIAS. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte:** uma história da implantação da Lei nº 5.692/1971 (1971-1996). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino). Natal: IFRN, 2018. 164 f.

CASTRO, Márcia Prado. **Projetos de Educação via rádio: exemplos históricos e atuais.** Bahia: [S. n.], 2009.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. A GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v.3, n. 3, 2005.

CIAVATTA, M. **O Trabalho como Princípio Educativo: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960).** 1990. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 1990.

COSTA, Antônio Max Ferreira da. **Ensino técnico profissionalizante no centro de ensino de 2º grau Professor Anísio Teixeira: uma análise histórica das práticas pedagógicas nos anos de 1974 a 1985.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Natal: IFRN, 2017.

COSTA, Maria Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In: VEIGA NETO, Alfredo et al. Caminhos investigativo II: outros modelos de pensar e fazer pesquisa em educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.* Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007, p. 37-43.

DELGADO, Lucília Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História, Traduzido de: History of present time and History teaching. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, ed. especial, out. 2007. p. 921-946.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história.** São Paulo: Hucitec, 1977.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Rose Héliida Astolfo. **Possíveis causas da evasão escolar e de retorno na Educação de Jovens e Adultos.** Orientador: Claudimara Cassoli Bortoloto. 2014. 39 p. Monografia (Especialização, Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4434/1/MD_EDUMTE_2014_2_74.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

FREITAS, H.C.L. et al. PDE: evidências no município de Dourados. *In: FONSECA, M.;*

TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J.F. (org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Concepção e experiências de Ensino Integrado. *In*: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. M. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, LÊNIN TOMAZETT. **A política de educação de jovens e adultos e educação profissional em Goiás**: tranças desencadeadas com o PROEJA. 2011. Universidade Federal de Goiás p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59. (Coleção Educação Contemporânea).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

IRELAND, Timothy D; Sessenta anos de CONFINTEA: uma retrospectiva. *In*: IRELAND, Timothy D.; SPEZIA, Carlos Humberto. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO/MEC, 2012. 276 p.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente. *In*: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. ; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped – GT: Trabalho e Educação. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 2003.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 35, n. 1, 2010. p.109-128.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. OLIVEIRA, João Ferreira. (org.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da organização curricular do ensino integrado. *In*: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia**. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011. p. 689-704.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilza Ramos. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos, abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2005.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002b. PETRAGLIA, I.C. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415460/mod_resource/content/1/Complementar%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20complexidade_Morin.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de Integração. **Revista Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, Dante Henrique . (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013, p. 141-200.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *In*: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: Salto para o futuro, 2006. p. 61-75.

MOURA, Dante Henrique; SARMENTO, Ana Lúcia . PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**, Natal, ano 28, v. 2, p. 114-129, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, Ramon. O Banco Mundial e a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 2, 2001.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação (OPNE). [S. l.]: Todos pela educação, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio#quem-somos-nos>. Acesso em: 31 ago. 2020.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 14-23, 2011.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p. 22-33.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César Filho. (org.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do jovem e do adulto e seus desafios fundamentais**. 2003. Disponível em:

https://www.academia.edu/3050433/A_aprendizagem_do_jovem_e_adulto_e_seus_desafios_fundamentais. Acesso em: 30 ago. 2021.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, Londrina, PR, n. 114, p. 179-195, 2001.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O rádio educativo no Brasil**: uma visão histórica. Rio de Janeiro: Soarmec, 1999.

QUEIRÓS, Vanessa. A lei nº 5.692/71 e o Ensino de 1º grau: concepções e representações. *In*:

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE, 11., Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Trad. João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RAMOS, Marise. N; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPG/UFES**, Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 17 jul. 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Pará, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Lei nº 10.049 de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025). Natal: Governo Rio Grande do Norte, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Lei nº 10.149 de 24 de janeiro de 2017**. Altera a Lei Estadual nº 9.353 de 2010, que dispõe sobre a contratação temporária de professor substituto. Natal: Governo Rio Grande do Norte, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Portaria-SEI Nº 471, de 04 de dezembro de 2020**. Aprova o calendário escolar 2020/2021. Diário Oficial do RN, Edição 14817. Natal, 2020b.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria do Estado da Educação e da Cultura. Portaria nº 1731/2016-SEEC/GS de 14 de outubro de 2016. Dispõe sobre os critérios para a Implantação de Turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, p. 4, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria do planejamento e das Finanças - SEPLAN. Secretaria de Educação e Cultura - SEEC. **Mapeamento e diagnóstico das principais atividades econômicas e identificação das demandas/ofertas potenciais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Rio Grande do Norte**. São Paulo: Fundação Vanzolini, 2018. p. 46 a 48. Disponível em: <http://www.governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/conteudos/midias/c101ad09fc471909135df7cb5c36fa21.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. (Estado). **Chamada pública nº 01/2008**. Brasília, 2008. CENEP, F. Fachada do CENEP. Disponível em: <http://cenepnatal.blogspot.com>. Acesso em: 20 ago. 2020a.

RUMMERT, Sônia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEEC-RN. **Caderno de Formação Continuada**: I Unidade temática – Política e legislação educacional (1ª apostila). Natal, RN, 2009a. Mimeo.

SEEC-RN. **Coletânea de textos e atividades/Etapa 1**: Formação PROEJA – Didática da Educação Integrada. Natal, RN, 2007e. Mimeo.

SEEC-RN. **Documento de Orientações Pedagógicas do EJATEC RN**. Natal, RN, 2018e. Slide color, Mimeo.

SEEC-RN. **Documento orientador das Escolas de Educação Profissional da Rede Estadual de Educação do RN**. Natal, RN, 2019. Mimeo.

SEEC-RN. **Mapa distribuição dos Centros e Escolas Estaduais de Educação Profissional do RN**. Natal, RN: CENEP, 2020. Slide color, Mimeo.

SEEC-RN. **Memorando 93/2007**: solicitação de pagamento de bolsas aos participantes da Formação continuada do PROEJA. Natal, RN, 2007c. Mimeo.

SEEC-RN. **Plano de Curso**: Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção de computadores, integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Natal, RN, 2007b. Mimeo.

SEEC-RN. **Plano de Expansão da Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino Técnico de Nível Médio do RN**. Natal, RN, 2016a. Mimeo.

SEEC-RN. **Plano de Trabalho 2006**. Natal, RN, 2006a. Mimeo.

SEEC-RN. **Plano de Trabalho para reimplantação do PROEJA na Rede Estadual de Educação**. Natal, RN, 2018b. Mimeo.

SEEC-RN. **Plano Institucional**. Natal, RN: Subcoordenadoria de Educação Profissional - SUEP, 2015.

SEEC-RN. **Programação da Formação Continuada de profissionais da Educação PROEJA**. Natal, RN, 2007d. Mimeo.

SEEC-RN. **Projeto Pedagógico de Curso**: EJATEC-RN. Natal, RN, 2018f. Slide color, Mimeo.

SEEC-RN. **Regimento Interno**. Natal, RN, 2006b. Mimeo.

SEEC-RN. **Relatório com Resultados das enquetes dos cursos para o PROEJA na Rede Estadual de Educação do RN**. Natal, RN, 2018d. Slide color, Mimeo.

SEEC-RN. **Relatório das Ações de Acompanhamento do PROEJA 2018 na Rede Estadual de Educação do RN**. Natal, RN, 2018c. Slide color, Mimeo.

SEEC-RN. **Relatório de visita técnica realizada em 26 maio 2014**. Natal, RN, 2014. Mimeo.
SEEC-RN. **Relatório do MédioTec 2018**. Natal, RN, 2018a. Slides, color, Mimeo.

SEEC-RN. **Slide sobre Funcionamento do Proeja em 2016**. Slide color. Natal, RN: CENEP, 2016b. Color.

SEEC-RN. **Termo de Referência**: Formação Continuada de Profissionais da Educação: PROEJA. Natal, RN, 2009b. Mimeo.

SEEC-RN. **Termo de Referência**: implantação do PROEJA em 08 escolas da Rede Estadual de ensino. Natal, RN, 2008. Mimeo.

SEEC-RN. **Termo de Referência**: implantação do PROEJA no CENEP 2007. Natal, RN, 2007a. Mimeo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, A. A. E. Abordagens qualitativas na pesquisa em educação. *In*: MOURA D.H. (org.). **Educação profissional**: desafios teóricos-metodológicos e política públicas. Natal: Editora IFRN, 2016, p. 73-97.

SILVA, Dicla; ALCÂNTARA, Vitória; ELEUTÉRIO, Paula. A trajetória da Educação de jovens e adultos na SECD/RN. *In*: DN EDUCAÇÃO. Natal, 2005.

SIMAN, Angela Maria. **Políticas Públicas**: a implementação como objeto de reflexão teórica e como desafio prático. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SIGEDUC. 2020. **Acompanhamento da educação**. Natal, RN: Secretaria de Estado da Educação Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/>. Acessos em: 19 jul. 2020.

VENTURA, J. P. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro/EdUFF, 2011.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Questionário com os envolvidos com a 1ª fase do PROEJA na REEEN

PARA OS PARTICIPANTES DA SECRETARIA

1. Quais os primeiros movimentos para implantação do Proeja no RN? (MEC ao RN)
2. Para a implantação do Proeja houve articulação com a SUEJA? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
3. Como se deu a definição do local, dos cursos e dos turnos para o funcionamento?
4. Porque a oferta do Proeja ficou concentrada em uma única escola?
5. Houve processo de seleção para ingresso no curso?
6. Como os professores (BC e FT) foram selecionados? Eram do quadro efetivo e/ou temporários?
7. Houve uma formação inicial para os professores? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
8. Durante o período de funcionamento do curso houve formação continuada para os professores? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
9. Qual a estrutura (física e financeira) disponibilizada pela escola para a oferta do curso?
10. A estrutura curricular foi concebida na perspectiva da integração da BC com a FT. Na prática, acontecia? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
11. Havia acompanhamento (técnico e pedagógico, matrículas e evasão) das turmas do Proeja?
12. Quais motivos levaram a extinção do Programa?

PARA OS PARTICIPANTES DO CENEP

1. Como se deu a definição do local, dos cursos e dos turnos para o funcionamento?
2. Houve processo de seleção para ingresso no curso?
3. Como os professores (BC e FT) foram selecionados? Eram do quadro efetivo e/ou temporários?
4. Houve uma formação inicial para os professores? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
5. Durante o período de funcionamento do curso houve formação continuada para os professores? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
6. Qual a estrutura (física e financeira) disponibilizada pela escola para a oferta do curso?
7. A estrutura curricular foi concebida na perspectiva da integração da BC com a FT. Na prática, acontecia? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
8. Havia acompanhamento (técnico e pedagógico, matrículas e evasão) das turmas do Proeja?
9. Quais motivos levaram a extinção do Programa?

APÊNDICE B – Questionário com os envolvidos com a 2ª fase do PROEJA na REERN

PARA OS PARTICIPANTES DA COMISSÃO DAS ESCOLAS PILOTO

01. Por que a escola decidiu aceitar do PROEJA?
02. Como se deu a definição do curso?
03. Sobre o funcionamento do curso (2019/2020)
 - a) Quais os critérios para ingressar no curso?
 - b) Qual a estrutura física, humana (professores) e financeira foi disponibilizada para a oferta do curso?
 - c) Houve uma formação inicial e continuada para os professores? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
 - d) Houve acompanhamento da SEEC às turmas do Proeja? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
 - e) A organização curricular foi concebida na perspectiva da integração da formação profissional com a formação geral, proposta na matriz curricular e nos Projetos integradores. Na prática, esta integração aconteceu? (Se sim, como aconteceu? Se não, por quê?)
 - f) Quais as dificuldades encontradas na experiência do PROEJA (SEEC, Escola, e alunos)?
04. O que pode ser melhorado na oferta e modelo do PROEJA?
05. Na sua opinião, existe a perspectiva da continuidade e consolidação do PROEJA na Rede Estadual de Educação do RN. Por quê?

PARA OS PARTICIPANTES TÉCNICOS DA SEEC-RN

01. Por que a SEEC-RN resolveu reimplantar o PROEJA na sua rede?
02. Quais os primeiros passos para esta reimplantação?
03. Como se deu a definição das escolas para a oferta do PROEJA?
04. O que pode ser melhorado na oferta e modelo do PROEJA?

Na sua opinião, existe a perspectiva da continuidade e consolidação do PROEJA na REERN. Por quê?