

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

NEURA MARIA WEBER MARON

**OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROEJA:  
A TECITURA DA OFERTA E DOS RESULTADOS NA PERCEPÇÃO DE  
CURSISTAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

**TESE**

CURITIBA

2013

NEURA MARIA WEBER MARON

**OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO PARA FORMAÇÃO DOCENTE DO PROEJA:  
A TECITURA DA OFERTA E DOS RESULTADOS NA PERCEPÇÃO DE  
CURSISTAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Tecnologia, na Área de concentração Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisado Tecnologia e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

CURITIBA

2013

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

M354 Maron, Neura Maria Weber  
Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA : a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil / Neura Maria Weber Maron. — 2013.  
260 f. : il. ; 30 cm

Orientador: Domingos Leite Lima Filho.  
Tese (Doutorado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Curitiba, 2013.  
Bibliografia: f. 245-257.

1. Pós-graduação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Ensino profissional. 4. Educação de adultos. 5. Educação permanente. 6. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Brasil, Sul. 7. Tecnologia – Teses I. Lima Filho, Domingos Leite, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia. III. Título.

CDD (22. ed.) 600

---

Biblioteca Central da UTFPR, Campus Curitiba

## TERMO DE APROVAÇÃO

### Título da Tese Nº 12


Os cursos de especialização para formação docente do Proeja: A tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil

por

**Neura Maria Weber Maron**

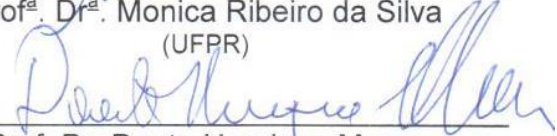
Esta tese foi apresentada às 9h do dia **19 de abril de 2013** como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTORA EM TECNOLOGIA, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi argüida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho Aprovado.


(aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Nanci Stancki da Luz  
(UTFPR)

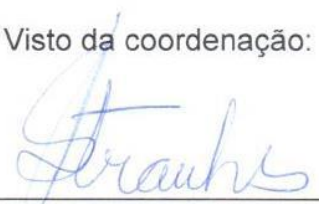
  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Monica Ribeiro da Silva  
(UFPR)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Margarida Machado  
(UFG)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Dante Henrique Moura  
(IFRN)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho  
(UTFPR)  
*Orientador*

Visto da coordenação:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Faimara do Rocio Strauhs  
Coordenadora do PPGTE

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Strauhs  
Coordenadora do PPGTE  
UTFPR - Câmpus Curitiba



Quando minha mãe, sem acesso à escola,  
dizia que eu seria doutora,  
apostava em advocacia,  
sabia eu que seria em Tecnologia?

Quando meu pai, com dois anos de escola,  
desenhava as letras comigo,  
demonstrando sua bela caligrafia,  
sabia eu que isso é uma Tecnologia?

Aos que, como meus pais  
(*in memoriam*),  
mesmo com pouco  
ou nenhum acesso à escola,  
portam valiosos saberes tecnológicos.

## AGRADECIMENTOS

Após trinta e três anos atuando na educação como professora e pedagoga, e com tempo suficiente para a aposentadoria, senti-me desafiada a continuar estudando. Mas, ao iniciar o doutorado, não imaginava que os desafios fossem tantos e que eu fosse precisar do apoio de tanta gente durante este período. Vencido este percurso de quatro anos de investigação e estudos, a lista de pessoas que quero agradecer é imensa. Foram muitas parcerias, incentivo e carinho. Portanto, é com temor e tremor que deixo aqui registrada minha gratidão às pessoas que tiveram influência mais direta no processo de investigação e na elaboração desta tese. Peço perdão aos que porventura deixar de citar, pois seria impossível nominar a todos e todas.

Inicio agradecendo ao meu orientador, Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho, pelo privilégio de ter sido escolhida como sua primeira orientanda de Doutorado. Obrigada pela confiança! Na convivência da atividade da pesquisa, que teve início um ano antes, observando sua atuação e conduta séria e comprometida, foi que nasceu a paixão pela pesquisa. Fui presenteada com tanta generosidade, tanta competência, tanto incentivo, tanto cuidado, tanto rigor, tanto zelo, que é por esse tanto de tanta coisa que deixo aqui registrado: muito obrigada!

Pela leitura profunda e criteriosa que a banca fez no momento da qualificação da presente pesquisa e pelas valiosíssimas contribuições recebidas, que deram um contorno mais definido para o trabalho final da tese, agradeço, utilizando-me de algumas palavras carregadas de significado dirigidas a mim, no momento da qualificação desta tese:

Para você fazer uma bela construção você coloca muita madeira em volta, mas essa madeira que escora a construção tem que ser retirada. O que não cabe, tira fora! Você então, agora, tira todas as “madeiras” fora e deixa a construção belíssima (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nanci Stancki da Luz).

Foi muito importante ouvir isso para poder desapegar-me do que era, naquele momento, acessório na construção da tese. Muito obrigada por todo seu cuidado, Prof.<sup>a</sup> Nanci!

Eu acho que agora você não fica muito apaixonada não, com o seu caderno tijolão, ai! Tem que ter calma. Ele foi o seu percurso. Eu gostei da metáfora da construção em que você põe a madeira pra escorar e depois tem que tirar a madeira. Porque se não, não vê a obra. Não adianta deixar aquele tanto de madeira escorando o “trem da laje”. Tira a madeira que aparece a

obra. Porque você não brincou em serviço! Tem material demais nesse “trem” desse seu caderno das entrevistas! (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarida Machado).

Suas sugestões carregadas de generosidade foram muito importantes para que esta obra aparecesse. Muito obrigada, Prof.<sup>a</sup> Maria Margarida!

Eu me surpreendi positivamente. Eu gostei muito da sua escrita, mesmo que os problemas surjam com o avançar das páginas. Eu me delicieei tanto com aquele começo, da sua construção até chegar a definir um problema de pesquisa, dessa escrita inicial na primeira pessoa, sem ser subjetivista como uma pessoa que está pretendendo responder a tudo. Não senti isso na tua escrita, mesmo sendo na primeira pessoa. Você conseguiu um ponto de equilíbrio. Sabe Neura, quando você começar a escrever, vai ficar outro texto! (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva).

Muito obrigada pelo respeito, cuidado e pelas precisas contribuições no redirecionamento da escrita da tese, Prof.<sup>a</sup> Monica!

A Neura tem uma qualidade muito grande que ela demonstrou ao longo desses anos, que a gente tem trabalhado bastante. Ela tem essas qualidades: de se apaixonar e de procurar dar conta de suas paixões. É disciplinada. Ela tem essa dupla qualidade (Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho).

Obrigada pela sua generosidade, também na banca de qualificação, Prof. Dr. Domingos!

Direcionar o esforço de produção de conhecimento ao acompanhamento e a avaliação do processo de implementação de políticas públicas é de extrema relevância em qualquer área do conhecimento e, mais especificamente, na esfera educacional. A tese, além de analisar a concepção do PROEJA e dos cursos de especialização destinados a formar profissionais que atuam/vão atuar nesse programa, busca identificar a coerência entre o que está previsto nos documentos norteadores da política e o que vem ocorrendo, na prática, nos Cursos de Especialização do PROEJA. (Prof. Dr. Dante Henrique Moura).

Obrigada pelo seu olhar atento e por suas palavras no momento da defesa desta tese, Prof. Dante! Obrigada também por ter me enviado, no final de 2007, por intermédio de um amigo comum, a primeira versão da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, que foi onde tudo começou.

Procurei sustentar bem a construção! No entanto, com medo de que a laje caísse, muitas vezes tive dúvidas sobre qual escora tirar. Espero ter conseguido contemplar o suficiente todas as contribuições recebidas e agora apresentar a tese suficientemente forte para se sustentar firme.

Agradeço aos profissionais cursistas Especialistas em PROEJA pela gentil acolhida nos momentos das entrevistas. Foi surpreendente e comovente a disposição destes profissionais em colaborar na investigação. Muito obrigada!

Ao grupo de pesquisa do projeto “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná” agradeço pelo companheirismo e pelos muitos e intensos momentos de pesquisa e estudo. Aprendemos juntos a abraçar um amplo campo de pesquisa. Foi o respeito mútuo que nos fortaleceu. Muito obrigada!

Agradeço o convívio e as parcerias com os colegas do mestrado e doutorado em Tecnologia da UTFPR, aos professores que tive no doutorado, aos funcionários da secretaria do PPGTE, da limpeza e da segurança da UTFPR.

Agradeço a confiança e a boa acolhida do Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita na Universidad Complutense de Madrid – UCM, por ocasião do período doutoral sanduíche na Espanha em 2012. Incluo neste agradecimento o cuidado da querida amiga Suzana Burnier, que me transferiu sua aconchegante morada na Calle Donoso Cortés, e a parceria, a amizade e a cumplicidade dos colegas que conheci na UCM: aos dominicanos Gabriel de La Rosa Jourdain e Eladia Georgina Rosario Gómez, ao chileno Alfredo Andrés Vásquez Rojas, à mexicana Angelica Tercero Velasco e ao espanhol José Vásquez. Agradeço também a acolhida e amizade que recebi, na igreja Amistad Cristiana Madrid, de Ana Villoslada e da Ana Carolina.

Agradeço à Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba pela licença especial de dois anos para cursar o doutorado, com a qual tenho uma dívida social com a educação pública de qualidade junto aos jovens e adultos trabalhadores desse município.

Agradeço à CAPES pela concessão das bolsas de doutorado do Programa de Demanda Social, desde julho de 2010, e do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior, de dezembro de 2011 até junho de 2012.

Um agradecimento carinhoso às colegas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, em especial a Julieta Borges Lemes, pela disposição em enviar material, com muita presteza, sempre que solicitei.

Registro minha gratidão aos companheiros dos Fóruns de EJA do Brasil pelos muitos momentos de aprendizagem que este movimento me proporcionou ao longo dos últimos oito anos.



Agradeço à colega Jovana Cestille pela paciência e atenção na transcrição das entrevistas.

Um muito obrigada às amigas e colegas de trabalho do Conselho Municipal de Educação de Curitiba: Berenice, Vera, Rosane, Robeli, Ana Lucia, Vivian, Lurdinha, Lucimeri, Silvana, Marilda e Marilsa pela amizade e apoio de maneira decisiva nos dois últimos anos de estudo. Um agradecimento especial à presidente do CME Everly Marques Canto pelo respeito, cuidado, compreensão e carinho.

Agradeço às minhas colegas e amigas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Hella, a última escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba em que trabalhei como pedagoga, pelo constante incentivo, respeito e carinho. De maneira especial, agradeço às professoras Maria Tereza, Lislane, Sandra e Silvana.

Agradeço todo apoio de minhas amigas mais próximas: Joana (minha eterna vizinha), Anahy (minha atual vizinha), Célia (que lutou pelos meus direitos mais básicos) e Ana Maria (irmã de fé, que me visitou em Madrid).

De modo muito particular e especial, agradeço o carinho dos meus filhos. À Manuela, nossa violinista, que durante meu período de estudos terminou seu curso de Direito e logo teve a aprovação na OAB, se tornando doutora advogada e que ainda teve fôlego de vir me visitar em Madrid. Ela se responsabilizou pela tradução do resumo desta tese. Ao Eduardo, nosso pianista, que no início da pesquisa me presenteou com 14 CDs de música erudita, que serviram de trilha sonora para o enredo dessa tese. Ele me conhece bem e sabia que eu não sobreviveria nessa jornada sem música! Com ele também tive o privilégio de travar ricas interlocuções, pois neste período ingressou no PPGE da UFPR e se tornou Mestre em Educação. E à Danieli, minha nora, também artista, que está acalentando em seu ventre a pequena Nina, minha primeira netinha. Amo vocês!

Finalizo esta lista agradecendo ao Dr. Nínive, um profissional fora de série, que foi fundamental em muitos momentos de minha vida, não permitindo que movimentos mais violentos tragassem minha força de crer no potencial que minha vida, presente de nosso Deus, me oferecia.

“Não a nós, Senhor, nenhuma glória para nós,  
mas sim ao teu nome, por teu amor  
e por tua fidelidade!” (Salmos, 115.1).

“Você tá perguntando uma coisa muito interessante! Eu já estou há cinco anos trabalhando na educação profissional e, enquanto professora da educação profissional, tendo feito especialização no PROEJA, só agora comecei a entender essa questão do trabalho como princípio educativo. Da importância de se trabalhar o aluno pra que ele veja isso. A importância disso, do conhecimento dele e da cultura dele. Então, eu da educação profissional só agora consigo me despertar. Eu fico imaginando... meu Deus, quanto tempo vai precisar pra que outros despertem? Aquele que não é pesquisador, que não vai atrás, que já cresceu tudo o que já tinha que elevar no Estado. Pra que é que ele vai aprender! Pra que é que ele vai sair da caverna? Então é complicado. Essa importância foi trabalhada no curso, eu me lembro, só que eu não compreendi. Muitos dos meus amigos também não compreenderam. Talvez foi uma linguagem muito técnica. Talvez porque eu fiz o curso de magistério, mas eu não tinha essa vivência pedagógica de conhecer e de leitura da área da educação. Então pra mim era muito difícil. Eram palavreados e termos que às vezes eu buscava no dicionário pra saber o que eram. O que é esse omnilateral? O que é ontologia? Gente! Alguém dizia: o que você está fazendo? Eu dizia: Estou anotando essas palavras difíceis aqui que depois eu vou ter que procurar num dicionário. Não sei o significado. E sou honesta em dizer que não sabia o significado. Falei: Eu vou ter que procurar no dicionário. Eu não estou entendendo nada do que esses professores estão falando! Eles estão usando termos, pra mim, desconhecidos! É verdade, eu tenho que saber o que significa isso pra eu poder entender. Então hoje eu vejo assim: a gente vai evoluindo, porque a gente precisa. Eu falo que eu teria que ler mais Paulo Freire, mais Frigotto, mais Gramsci, e buscar coisas. Um professor de sala de aula, ele anda muito centrado só naquilo que é conteúdo da disciplina dele. Então ele caminha só naquela direção. Eu acho que se isso fosse entendido pelos professores, o trabalho como o princípio educativo, a evasão diminuiria” (E3/PR – Professora Especialista em PROEJA do Paraná).

## RESUMO

MARON, Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil.** 260 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

Integrando a política do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, a SETEC/MEC inicia em junho de 2006 o fomento à formação docente por meio de Cursos de Especialização em PROEJA. Esta tese analisa a oferta e os resultados das três primeiras edições do referido curso ofertado na Região Sul do Brasil, na percepção de cursistas. O objetivo da investigação foi verificar como a organização curricular do curso de especialização possibilitou aos docentes cursistas apropriarem-se das concepções, dos conceitos e princípios do PROEJA, tais como: concepção de formação inicial e continuada; concepção de integração e trabalho como princípio educativo; e conceito de professor pesquisador. Analisou-se a política em seu aspecto contraditório pela hipótese de que se, por um lado, houve a certificação de um expressivo número de professores especialistas em PROEJA, por outro, este curso não rompeu com a prática de formação pragmática, pontual, precária, frágil e superficial que historicamente caracterizou a formação de professores para atuar na EJA e na EPT no Brasil. Para compreender a política de formação docente do PROEJA, fez-se o estudo do Documento Base e da Proposta de Curso de Especialização, ambos da SETEC/MEC. Para o estudo da oferta dos cursos de Especialização PROEJA foram analisados os Editais de Abertura de Turmas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Relatórios Circunstanciados dos três Unidades-Polo. Para o estudo dos resultados, foram entrevistados dois profissionais docentes cursistas de cada uma das dezenove cidades *campi* que ofertaram tal formação no sul do Brasil. A análise dos dados evidenciou que a formação docente em tela foi pragmática e instrumental, pela vinculação a outro programa educacional específico; foi pontual pela sua oferta descontínua; foi uma oferta precária pela extensão de carga horária, sobrecarga e intensificação da jornada do trabalho aos docentes, e pelo seu processo de seleção em que prevaleceram os critérios de seleção excludentes; foi superficial pela importância marginal dada ao Documento Base do PROEJA; foi frágil pela desarmonia entre unidades curriculares, ementas, eixos, objetivos e princípios nos PPP dos cursos, pela falta de conexão entre a teoria e a prática no curso, e pela fragmentação dos conteúdos programáticos dos eixos curriculares que descaracterizou a proposta e determinou uma formação superficial sobre os conceitos e concepções do PROEJA, comprometendo os resultados desta formação. Neste sentido, confirmamos a hipótese da pesquisa. Contraditoriamente, a formação teve o mérito de aproximar docentes de duas modalidades da educação básica marcadas historicamente por lacunas e precariedade de formação inicial específica; a produção de monografias contribuiu com o avanço da área; possibilitou ampliar a compreensão dos docentes cursistas sobre o público da EJA/PROEJA; e impulsionou a continuidade de estudos de muitos docentes, em Mestrado e Doutorado.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formação inicial e continuada. Cursos de Especialização para professores do PROEJA. PROEJA. Educação Profissional e Tecnológica. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

MARON, Neura Maria Weber. **The specialization courses for PROEJA's teacher formation: the offer's weaving and its outcomes at the perception of course participants in southern Brazil.** 260 f. Thesis (Doctoral degree in Technology) – Technology Postgraduate Program, Federal Technological University of Paraná, 2013.

Integrating the policy of the Integration Program of Professional education and basic education for Adult and Young People – PROEJA, in June 2006 SETEC/MEC started to promote Teacher education through Specialization Courses for PROEJA teachers. This thesis analyzes the offer and the results of the first three editions of this course offered in southern Brazil at the perception of course participants. The research's goal was to verify how the curriculum's organization of the specialization course allowed the docent participants to assimilate ideas, concepts and principles of PROEJA, such as: comprehension of initial and continuing formation; comprehension of integration and work as an educational principle; the concept of researcher teacher. The policy was analyzed in its contradictory aspect by the hypothesis that if, on one hand there was the certification of a large number of PROEJA's specialist teachers, on the other hand, this course did not break with the practice of a pragmatic, occasional, precarious, fragile and superficial formation that historically characterized the teachers' formation to act on the education for Adult and Young people and on EPT in Brazil. To understand the policy of PROEJA's teacher formation, the Base Document and the PROEJA's Specialization Course Proposal were analyzed, both developed by SETEC/MEC. To study the offer of PROEJA's specialization courses, were analyzed the Opening Classes Edicts, the Courses' Pedagogical Projects, and the three poles Detailed Reports. For the analysis of the study's results, were interviewed two professional coursing teachers participants from each of the nineteen cities/*campi* who offered such training in southern Brazil. The data analysis showed that the teacher formation was pragmatic and instrumental, because of its binding to another specific educational program; it was occasional because of its discontinuous offer; it was an precarious offer due its load extension, overload and work journey intensification for the teachers; and due its selection process in which prevailed the exclusionary selection criteria; it was superficial due the marginal importance given by the PROEJA's Base Document; it was fragile because of the inconsistency among curricular units, axes, goals and principles in PPP courses, due the lack of connection between theory and practice in the course, and due the fragmentation of the programmatic contents of the curricular axes, which misread the proposal and determined a superficial formation about the concepts and conceptions of PROEJA, compromising the results of this formation. On this way, we confirmed the hypothesis of the research. Contradictorily, the formation had the merit of bringing together teachers from two modalities of basic education, historically marked by gaps and precariousness of initial specific formation; the production of monographies contributed to the improvement of the subject; it allowed to enlarge the coursing teacher's understanding about the public of EJA/PROEJA; and boosted the ulterior formation with the continuity of studies of many teachers in Master's and Doctoral Programs.

**Keywords:** Teacher education. Initial and continuous formation. Specialization Courses for PROEJA teachers. PROEJA. Professional and Technological Education. Adult and Young People Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PROCEDÊNCIA DOS PROFISSIONAIS CURSISTAS NO POLO DA UTFPR.....	142
GRÁFICO 2 – PROCEDÊNCIA DOS PROFISSIONAIS CURSISTAS NO POLO DO IFSC.....	143
GRÁFICO 3 – PROCEDÊNCIA DOS PROFISSIONAIS CURSISTAS NO POLO DO RIO GRANDE DO SUL.....	144
GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO DE GRADUAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	149
GRÁFICO 5 – MOTIVAÇÃO PARA FAZER O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	151
GRÁFICO 6 – ABORDAGEM DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO GERAL NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROEJA.....	193

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CIDADES COM OFERTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROEJA NO SUL DO BRASIL.....	34
QUADRO 2 – EIXOS E CONTEÚDOS DA PROPOSTA DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA.....	77
QUADRO 3 – EDITAIS DE ABERTURA DE TURMAS.....	101
QUADRO 4 – NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS NOS EDITAIS.....	104
QUADRO 5 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO POLO DA UTFPR.....	108
QUADRO 6 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO POLO DO IFSC.....	110
QUADRO 7 – CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO POLO DO RIO GRANDE DO SUL.....	111
QUADRO 8 – PERÍODO DE REALIZAÇÃO DOS CURSOS NOS TRÊS POLOS.....	114
QUADRO 9 – OS EIXOS, UNIDADES CURRICULARES E EMENTAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA DO POLO DA UTFPR.....	125
QUADRO 10 – OS MÓDULOS, OS COMPONENTES CURRICULARES E AS EMENTAS DO POLO DO IFSC.....	128
QUADRO 11 – OS MÓDULOS, AS DISCIPLINAS E AS EMENTAS DO POLO DO RIO GRANDE DO SUL.....	132
QUADRO 12 – QUANTITATIVO DE TURMAS E CURSISTAS DAS TRÊS PRIMEIRAS EDIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	140
QUADRO 13 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	148
QUADRO 14 – AS TEMÁTICAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	179
QUADRO 15 – DEFINIÇÕES DE PROFESSOR PESQUISADOR.....	211

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PROCEDÊNCIA DOS PROFISSIONAIS CURSISTAS NOS TRÊS POLOS DE FORMAÇÃO.....	140
TABELA 2 – ACESSO AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	153
TABELA 3 – PERCEPÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO.....	182
TABELA 4 – ENTENDIMENTO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	203
TABELA 5 – AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS SOBRE O CUMPRIMENTO DA FUNÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA.....	226

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional Técnica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF	Escola Técnica Federal
FACED	Faculdade de Educação
FORUMEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos
IDM	Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr
IES	Instituição de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
InfoPen	Informações Penitenciárias
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios



PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJAFIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFPEL	UFPEL Universidade Federal de Pelotas
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS GRADUADOS PARA O PROEJA.....</b>	<b>41</b>
2.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT E A EJA.....	42
2.2 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO QUE FUNDAMENTA O PROEJA.....	47
2.2.1 O trabalho como princípio educativo e categoria articuladora da integração curricular do PROEJA.....	53
2.3 A LACUNA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EJA E PARA A EPT.....	63
2.4 A PROPOSTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA: OS EIXOS CURRICULARES E OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.....	72
2.4.1 A indefinição entre a formação inicial e formação continuada.....	78
2.5 O DOCENTE PESQUISADOR COMO PERFIL DESEJADO DO EGRESSO DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA.....	85
<b>3 A TECITURA DA OFERTA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA NAS TRÊS UNIDADES POLO DO SUL DO BRASIL .....</b>	<b>98</b>
3.1 OS EDITAIS DE ABERTURA DE TURMAS.....	100
3.1.1 A definição de público alvo e destinação de vagas dos editais.....	101
3.1.2 Os critérios do processo de seleção de ingresso no curso.....	108
3.1.3 Período de realização dos cursos nas três Unidades-Polo.....	113
3.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS.....	119
3.2.1 Os eixos curriculares e a organização do conteúdo programático.....	121
<b>4 DOS RELATÓRIOS CIRCUNSTANCIADOS À CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CURSO.....</b>	<b>138</b>
4.1 A PROCEDÊNCIA DOS CURSISTAS SEGUNDO OS RELATÓRIOS CIRCUNSTANCIADOS.....	139
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS CURSISTAS ENTREVISTADOS.....	145

4.3 O ACESSO DOS ENTREVISTADOS AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.....	153
4.4 O ESTUDO DO DOCUMENTO BASE DO PROEJA NO CURSO.....	154
4.5 O DESENVOLVIMENTO DOS EIXOS CURRICULARES NO CURSO.....	158
4.5.1 Eixo 1 – Concepções e princípios da educação profissional, da Educação Básica e da EJA.....	158
4.5.2 Eixo 2 – Gestão Democrática e economia solidária.....	162
4.5.3 Eixo 3 – Políticas e legislação educacional.....	164
4.5.4 Eixo 4 – Concepções curriculares em Educação Profissional, na Educação Básica e na EJA.....	167
4.5.5 Eixo 5 – Didáticas na Educação Profissional, na Educação Básica e na EJA.....	169
4.6 AS TEMÁTICAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	177
<b>5 COMPREENSÃO DAS CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO PROEJA PELOS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>180</b>
5.1 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO DO PROEJA.....	181
5.2 O CONCEITO DE TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	201
5.3 O CONCEITO DE PROFESSOR PESQUISADOR.....	209
5.4 A COMPREENSÃO ACERCA DOS SUJEITOS DO PROEJA.....	214
<b>6 A AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS ENTREVISTADOS ACERCA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA.....</b>	<b>221</b>
6.1 A ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA: FORMAÇÃO INICIAL OU CONTÍNUA?	221
6.2 O SIGNIFICADO E O SENTIDO ATRIBUÍDO PELOS PRÓPRIOS CURSISTAS AO CURSO.....	226
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE II – CURSOS PROEJAFIC NOS MUNICÍPIOS DO SUL DO BRASIL.....</b>	<b>259</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] trata-se não de apreender e expor, simplesmente, coisas (dadas), mas de escrever a história dos objetos-problemas. Uma pesquisa original, nesse sentido, há de escrever a história do objeto, captando tanto as suas determinações quanto as passagens de uma determinação a outra (JANTSCH, 2008, p. 52).

Se para conhecer bem um objeto de pesquisa faz-se necessário conhecer a pré-história desse objeto (JANTSCH, 2008), posso dizer que minha relação e minha aproximação com a temática da formação de professores para o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), objeto de pesquisa desta tese, teve origem em 2005, no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (VII ENEJA) de Brasília, quando participei da reunião do segmento das universidades que compõem os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (FORUMEJA) do Brasil, em que se cogitou a organização de seminários nacionais sobre a formação de educadores de EJA<sup>1</sup>.

Nesse mesmo ano, em 24 de junho, o PROEJA, como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA), foi instituído pelo Decreto n.º 5.478/2005 (BRASIL, 2005) no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT)<sup>2</sup>. Em 13 de julho de 2006, este Decreto foi revogado pelo Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006b), que transformou o PROEJA em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA e estabeleceu diretrizes que ampliaram a abrangência do programa para o Ensino Fundamental, bem como estendeu a possibilidade de implantação às instituições

---

<sup>1</sup> Compõem os Fóruns de EJA do Brasil os seguintes segmentos que têm envolvimento com a temática da EJA e/ou ofertam escolarização de jovens e adultos: Instituições Governamentais e Não Governamentais, Movimentos Sociais, Movimento Sindical, Educadores e Educandos de EJA, Universidades, Sistema empresarial e Sistema "S".

<sup>2</sup> No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ - e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.

públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e Sistema “S”<sup>3</sup>, sendo que as primeiras turmas deveriam ser abertas a partir desse mesmo ano. Trata-se, portanto, de um programa do Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC.

O PROEJA se fundamenta na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral e propõe a elevação do nível de escolaridade do trabalhador de forma integrada com a formação profissional inicial e continuada, no caso do Ensino Fundamental, e com a educação profissional técnica integrada para o Ensino Médio. Enfatiza a necessidade de observar as diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a Educação Profissional técnica de nível médio, bem como para a EJA (BRASIL, 2007a).

Considero que o PROEJA, com suas duas ênfases de formação para o trabalho – a da integração da educação profissional no ensino fundamental com a característica de formação inicial e continuada e, no ensino médio, como formação profissional técnica integrada –, consiste em um programa com grande potencial para se tornar perene, visto ser uma proposta inédita no Brasil, por permitir aos educandos de EJA visualizar sua formação escolar na perspectiva da conclusão de sua formação de educação básica com formação profissional integrada à sua formação geral. Tem importância fundamental também na medida em que a conclusão dos estudos da educação básica com formação profissional no nível do ensino médio amplia para o educando as condições de inserção produtiva no mundo do trabalho, permanecendo como possibilidade a continuidade dos estudos de nível superior.

Além disso, como resultado de um longo e amplo processo de exclusão social e educacional que historicamente marca a sociedade brasileira, a EJA não pode ser pensada meramente como questão pontual ou de um governo ou programa. Machado (2010) demonstra que esta questão não é residual ou

---

<sup>3</sup> Integram o Sistema 'S' o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Social do Transporte (Sest), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

emergencial e sim que exige socialmente políticas públicas perenes e estruturadas estrategicamente para atender à demanda existente.

Em 2006, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) é desafiada a iniciar a formação de docentes para atuar no PROEJA. A SETEC/MEC encaminha o documento **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização**<sup>4</sup> (BRASIL, 2006a), inicialmente para 15 unidades consideradas polos de formação<sup>5</sup>. Esse documento contém as orientações para a formatação do Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, constituindo-se, portanto, numa proposta oficial da SETEC/MEC, e por ela financiada, para a formação de docentes e gestores do PROEJA.

Já no ano seguinte, em 2007, outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPT) se juntaram a esses primeiros quinze polos, totalizando vinte e um polos ofertantes do curso de especialização em PROEJA em sua segunda edição (MOURA *et al.*, 2007). Na versão do documento da Proposta de Curso de Especialização da SETEC de 2008, consta que em 2007 foram organizadas mais sete Unidades-Polo nos Estados de Goiás (CEFET-GO); Maranhão (CEFET-MA); Piauí (CEFET-PI); Roraima (CEFET-RR); Tocantins (ETF-Palmas) e Acre (Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr – IDM, em parceria com o CEFET-AM) e Rio de Janeiro (CEFET-Química), com um expressivo aumento no número de turmas no interior de alguns Estados. Consta também que, para 2008, numa terceira fase de ampliação, pretendeu-se a implantação de Unidades-Polo da Especialização PROEJA em todas as mesorregiões que serão cobertas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência

---

<sup>4</sup> De agora por diante denominado sinteticamente de “Proposta de Curso de Especialização do PROEJA”.

<sup>5</sup> Na versão do documento da Proposta de Curso de Especialização da SETEC de 2008, consta que em 2006 foram organizadas quinze unidades-polo com as seguintes áreas de cobertura: Amazonas e Roraima (CEFET-AM); Bahia (CEFET-BA); Ceará (CEFET-CE); Espírito Santo (CEFET-ES); Minas Gerais e Goiás (CEFET-MG); Mato Grosso (CEFET-MT); Pará, Amapá e Tocantins (CEFET-PA); Paraná (UTFPR); Paraíba (Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB); Pernambuco, Alagoas e Sergipe (CEFET-PE); Rio Grande do Norte (CEFET-RN); Rio Grande do Sul (CEFET's do RS e UFRGS); Rio de Janeiro (CEFET Campos dos Goytacazes); Santa Catarina (CEFET-SC) e São Paulo (CEFET-SP), com uma média de 100 alunos por polo.

e Tecnologia. Foram convidados a compor essa rede de formação os CEFETs Alagoas-AL, Rio Verde-GO, Bambuí-MG, Ouro Preto-MG, Rio Pomba-MG, Uberaba-MG, Petrolina-PE, Januária-MG, Campos-RJ, Sergipe-SE, ETF Brasília, bem como as Secretarias Estaduais de Educação do Amapá, do Mato Grosso do Sul, Rondônia e Paraná e a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Distrito Federal, por meio da parceria com instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, as Unidades-Polo já existentes foram convidadas a interiorizar suas turmas, principalmente nos futuros *campi* dos Institutos Federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2008a, p. 4-5).

Segundo a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, essa formação de pós-graduação tem dois objetivos específicos: formar para a docência, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores junto aos professores, e capacitar gestores para uma implantação democrática e socialmente responsável de projetos educacionais, para o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA. Embora se tenha clareza de que esse processo de formação de docentes e gestores não ocorrerá de forma tão imediata, entende-se que os cursos de especialização são os desencadeadores de uma formação que objetiva a consolidação de um perfil profissional diferenciado para esse novo campo educacional, e de ambos – docentes e gestores – espera-se que com essa formação de especialização haja a produção de novos conhecimentos teóricos e práticos que impulsionem a implementação da proposta do PROEJA.

Com essa formação de professores e gestores, o PROEJA pretende, portanto, despender cuidado especial sobre o trabalho docente e sobre a gestão educacional para que os cursos de formação profissional técnica nessa modalidade não se tornem estratégias aligeiradas, denominadas por Kuenzer (2002) de “empurroterapia”, e que conferem certificação vazia. Os cursos do PROEJA também não podem correr o risco de se constituir “em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2002, p. 93).

A partir de minha atuação no Fórum Paranaense de EJA, quando do VIII ENEJA de 2006 no Recife, o primeiro curso de especialização do PROEJA já estava em andamento e eu era uma das alunas da primeira turma desse curso de Especialização na Unidade-Polo de formação do Paraná, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no *campus* de Curitiba. Na ocasião, o

segmento das universidades já tinha realizado seu I Seminário Nacional de Educadores de EJA, apontando a necessidade de aproximar a formação inicial da formação continuada de docentes praticada em algumas instituições de ensino superior do país e proposto uma série de diretrizes para a formação de educadores de EJA no Brasil (DI PIERRO, 2006).

Tinha me proposto, portanto, a acompanhar o desenvolvimento dos cursos de especialização em PROEJA na perspectiva de gestão e controle social, e acompanhar a implantação dessa política pública educacional de formação de docentes no Estado do Paraná, apoiada na crença de que o diagnóstico precoce possibilita que os problemas sejam detectados ainda na fase de implantação de uma política e nesta fase inicial do processo ainda existe a possibilidade de aperfeiçoá-las pela intervenção adequada.

Desde os primeiros encaminhamentos das aulas, as inquietações e questionamentos com o alcance e a qualidade do curso de especialização como estratégia de formação de professores para o PROEJA foram sendo aguçados e, no decorrer do curso, estes foram sendo ampliados e aprofundados.

Esta tese traz como tema de pesquisa o estudo da oferta e dos resultados do Curso de Especialização em PROEJA do Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006a), promovido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) e implementado nos três Estados da Região Sul do Brasil em três Unidades-Polo, sendo um polo em cada Estado.

Por considerarmos imprescindível avaliar e acompanhar a execução de políticas educacionais, após vivenciar este processo de formação docente na UTFPR como aluna, nesta pesquisa questionamos: os Cursos de Especialização do PROEJA contribuíram para superar o modo de realizar formação docente que historicamente tem marcado a formação de professores para a EJA e para a EPT no Brasil?

Definido o tema e o problema de pesquisa, dois questionamentos amplos se impuseram:

- a) Como os cursos de Especialização do PROEJA foram desenvolvidos nas três Unidades-Polo do sul do Brasil, considerando as potencialidades e



fragilidades, as contradições e os obstáculos na gestão do roteiro indicado na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a), e

- b) Como os professores que concluíram a especialização em PROEJA avaliam sua aprendizagem e o curso em relação: ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos dos eixos curriculares do curso; à compreensão da concepção de integração e ao trabalho como princípio educativo; ao conceito de professor pesquisador como perfil do egresso; à compreensão dos sujeitos do PROEJA; e que significado e sentido atribuem a esta formação de especialização em PROEJA?

O percurso investigativo foi organizado para responder ao problema de pesquisa por meio destas duas questões, entendendo que o seu desdobramento em questões mais específicas demandaria uma investigação que associasse análise documental e bibliográfica e coleta de dados em campo, por meio de entrevistas.

Iniciamos a investigação com a hipótese de que os resultados dessa formação docente nas três Unidades-Polo foram marcadamente contraditórios. Se, de um lado, expandiu a formação de professores para a Educação Profissional, e para a EJA, certificando um expressivo número de professores especialistas em PROEJA, por outro, o desenvolvimento desses cursos não rompeu com a prática de formação docente pragmática, pontual, precária, frágil e superficial que historicamente caracterizou a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional no Brasil.

Para direcionar a investigação, estabelecemos como objetivo da pesquisa verificar como a organização curricular dos Cursos de Especialização do PROEJA possibilitou aos docentes cursistas apropriarem-se das concepções, dos conceitos e princípios do PROEJA, como: concepção de formação inicial e continuada, concepção de integração e o conceito do trabalho como princípio educativo; e conceito de professor pesquisador.

Assim, essa pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa “Tecnologia e Trabalho” do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Área de Concentração Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e se constitui em um dos temas/objetos de investigação do projeto de pesquisa interinstitucional (UTFPR/UFPR/UNIOESTE) liderado pela UTFPR “Demandas e

Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” do Edital PROEJA/CAPES/SETEC n.º 03/2006 (LIMA FILHO, 2007).

No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), estão previstas várias estratégias e ações estruturantes (MOURA, 2007) e necessárias para que esse programa se firme como uma política pública. Responsabiliza-se a SETEC/MEC, como gestora nacional do PROEJA, pelo estabelecimento de um programa de formação de formadores, professores e gestores por meio de oferta de Programas de Especialização e da articulação institucional com vistas a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA.

A formação de professores e gestores como ação essencial para a qualidade da proposta do PROEJA surge com o objetivo de construir

um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade e a efetividade do processo de implantação dessa política pública. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (BRASIL, 2007a, p. 62).

A oferta dos cursos de especialização em PROEJA, portanto, consiste num programa de formação docente e numa estratégia de operacionalização do PROEJA (BRASIL, 2007a), que tem como público alvo, conforme o documento orientador, os profissionais da educação com curso superior que trabalham nas Redes Públicas de Ensino federal, estaduais e municipais, que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e/ou na EJA ou ainda aqueles que venham a atuar em programas e projetos pedagógicos que integrem o PROEJA. Portanto, esta definição de público alvo deve ser privilegiada nos critérios de seleção. A necessidade dessa formação foi assim justificada:

Por ser esse um campo peculiar de conhecimento, o PROEJA exige que se implante uma política específica para a formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera. Entende-se que a formação docente é uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade desse público, de investigar seus modos de aprender de forma geral, tendo em vista compreender e favorecer lógicas e processos de sua aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2006a, p. 7).

Ou seja, essa formação docente se justifica pela especificidade e pluralidade que caracterizam os sujeitos jovens e adultos trabalhadores que buscam completar

sua escolaridade básica com educação profissional no PROEJA. Na maioria das vezes, são educandos que tiveram trajetórias acadêmicas descontínuas ou que, em dado momento de suas vidas, foram excluídos da educação formal, o que determinou para a escola uma defasagem na correspondência idade-série/ano-escolar. A diversidade também caracteriza os excluídos precocemente do sistema de ensino, realidade que é facilmente perceptível nas salas de aula de EJA.

Para a escola, esse sujeito, uma vez excluído do sistema de ensino, passa a não mais existir. O que significa dizer que para a escola ele passa uma parte de sua vida em branco e, num determinado momento, ele adentra na escola novamente, como se no tempo em que ficou afastado das atividades escolares ele tivesse parado de viver. Mas esse cidadão continua a existir e está socialmente situado, tem vida produtiva, produz saberes, consome, enfim, vive ou sobrevive. No entanto, quando o discurso pedagógico e educacional trata da exclusão, a tendência é de equiparar esse conceito com o conceito de inexistência. Charlot (2005) contribui para a reflexão quando afirma que “você pode ser excluído de um lugar, mas existe em outro. [...] Ninguém fica, simplesmente, excluído, completamente excluído” (CHARLOT, 2005, p. 22). É inegável que este educando está concretamente situado na sociedade, mesmo que seja à margem dela no sentido de exclusão do acesso aos bens materiais, sociais e culturais produzidos historicamente.

Por isso, “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (ARROYO, 2007b, p. 7), pois fora do ambiente da escola e do rigor acadêmico ocorre outro tipo de conhecimento que é produzido cotidianamente nas experiências de vida, em que o conhecimento se confronta permanentemente com a prática. Conforme Thompson (1981),

conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico (THOMPSON, 1981, p. 17).

No entanto, este mesmo autor (1981, p. 16) nos alerta que os conhecimentos elaborados a partir das experiências têm validade e efetividade, mas dentro de determinados limites: o agricultor “conhece” suas estações, o marinheiro

"conhece" seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia. Daí a importância da escola para a vida de todo cidadão, pois compete a ela a tarefa de trabalhar sistematicamente os conhecimentos historicamente produzidos.

Ao recorrermos ao relatório do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, encontramos a temática da nova configuração da EJA e suas implicações para a formação dos educadores. Naquele momento, considerou-se fundamental que na formação docente se fizessem presentes

a discussão das especificidades dos sujeitos da aprendizagem, sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial. Nesse sentido, a formação demandará que sejam contemplados conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas que fundamentem a reflexão sobre a constituição de alunas e alunos EJA como protagonistas da ação pedagógica. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, cuja formulação está em constante construção, e que deve considerar as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA: a condição de opressão, a produção da existência, o trabalho, a cultura, os movimentos sociais (SOARES, 2006a, p. 282).

Podemos afirmar que os sujeitos da EJA compõem um público bastante diverso e que trazem marcas bem distintas decorrentes do fato de não terem podido completar sua escolaridade básica. O que estes têm em comum é a permanente instabilidade decorrente de sua inserção precária no mundo do trabalho, que só os inclui na informalidade, ou ainda através da subcontratação, do subemprego, pelo trabalho parcelar, temporário, insalubre. Estar imersos nessa realidade significa, conforme Arroyo (2007b, p. 9), que para eles viver é ter o que comer, ter um salário, ter uns trocados. E, "quando até essas bases do viver são incertas, a incerteza invade seu viver".

Creio que o traço mais sério de tudo isso é a insegurança. Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano (ARROYO, 2007b, p. 8).

Por isso, não se pode ignorar que na EJA, pelo pertencimento de classe de seus sujeitos, os conflitos sociais atravessam todas as significações e representações destes. Quando se amplia um pouco a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, ela se dá numa espécie de concessão e não na perspectiva de garantia de direitos. Conforme Kuenzer (2006), é a inclusão subordinada à necessidade de se ampliar a produção por determinado período e assim atender à demanda de acumulação capitalista.

Na concepção do curso de especialização do PROEJA, está mais uma vez reforçado o entendimento de que

este curso de especialização é fundamental para a implantação do PROEJA com a qualidade que este programa requer, uma vez que ao se tratar de uma nova forma de atuar na educação profissional e na EJA não existe formação sistemática de profissionais para esse campo (BRASIL, 2006a, p.10).

Deste modo, entendeu-se que a formação de professores e gestores era uma das necessidades para que o PROEJA se firmasse como política pública permanente de educação voltada a uma vasta camada da população brasileira que não concluiu sua formação escolar de educação básica pelas mais diversas razões, pois teve suas trajetórias interrompidas ou descontinuadas. E o reconhecimento oficial da necessidade de se dar uma formação específica de pós-graduação aos professores que atuarão no PROEJA foi manifestado no seu Documento Base (BRASIL, 2007a) como uma das condições para a efetivação dessa política pública. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), como gestora nacional do programa, assume fomentar a formação de professores e gestores por meio do Curso de Especialização do PROEJA.

No entanto, com esse programa de formação docente, ficou mais uma vez evidenciada a ausência de uma política de *formação de docentes* para o Ensino Médio, para a EPT e para a EJA, o que tem historicamente demandado a emergência de programas pontuais e aligeirados de formação. Nos cursos profissionalizantes, encontramos professores das áreas tecnológicas que ainda não têm licenciatura. São professores bacharéis, cuja formação pedagógica não foi contemplada nos cursos de graduação destes profissionais. Muitas vezes, estes também não tiveram outro tipo de formação pedagógica inicial.

E, com muita frequência, os docentes da EPT, especialmente no início da carreira, tomam a profissão docente como uma segunda profissão. Não são, portanto, “professores de profissão” (TARDIF, 2010). Quando são docentes licenciados, estes têm formação nas disciplinas de educação básica geral. Os docentes das disciplinas especificamente técnicas e profissionais que não são licenciados têm a possibilidade de fazer a sua formação inicial para a docência por meio de programas especiais de formação, compartilhando trabalho e formação, em processos aligeirados, frágeis e precariamente ofertados nas instituições da própria rede federal.

Outra característica é que esses docentes raramente têm formação na modalidade EJA. Isso porque a formação de docentes para a EJA também tem historicamente se dado na forma de programas pontuais, dirigidos ao desenvolvimento de ações específicas. E ainda são poucos os cursos de Pedagogia ou cursos de licenciatura que incluem entre as disciplinas obrigatórias uma disciplina específica que trate da EJA (SOARES, 2006b). A evidência desta lacuna nesta formação docente, com o advento do PROEJA, criou uma situação curiosa: esse curso de especialização foi dubiamente classificado, ora como *formação inicial* e ora como *formação continuada*.

A ausência/lacuna de programas permanentes de formação inicial e continuada, acrescida da demanda de docentes para atender ao crescimento da oferta de EPT, desde várias décadas até os dias atuais, vem sendo argumento reiterado, tanto para o estabelecimento de “programas especiais” quanto para certa transigência/flexibilidade no cumprimento da legislação educacional que exige formação pedagógica prévia para a docência na EPT, conforme preveem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e o Decreto n.º 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1999).

Com o objetivo de consolidar o projeto educacional do PROEJA, em outubro de 2006 é emitido o Edital PROEJA-CAPES/SETEC n.º 03/2006 (BRASIL, 2006e), desafiando as universidades e as instituições da rede federal de EPT a formarem

equipes de pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e a apresentarem projetos de pesquisa conjuntos<sup>6</sup> para a

produção de pesquisas científicas e tecnológicas e formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área (BRASIL, 2006e, p. 3).

Estávamos, portanto, diante de um programa de escolarização de adultos com formação profissional, gerenciado pelo MEC, com potencial para se tornar política pública, sendo implantado na RFEPT, considerada rede de excelência na área de educação profissional no Brasil. Estava também criada uma oportunidade inédita de se produzir conhecimento na área EJA e Educação Profissional (EP) de forma integrada, ao passo que um quadro de professores especialistas em PROEJA era formado, na rede federal, na perspectiva de se produzir conhecimento para a área. Estávamos, portanto, diante de uma oportunidade rara e até então única e inédita no Brasil.

No ano de 2007, ávida por pesquisar o alcance e a qualidade da formação de professores, por meio dos cursos de especialização do PROEJA, na perspectiva de avaliação de seus resultados no Paraná, aceitei o convite para participar do grupo de pesquisa interinstitucional CAPES/PROEJA integrando a equipe da UTFPR como pesquisadora colaboradora para atuar junto ao grupo no projeto recém aprovado, “Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná”, mesmo inicialmente não tendo uma temática de pesquisa definida ao meu encargo.

O Projeto de Pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, em execução no período 2007-2011, desenvolvido conjuntamente pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná - UFPR - e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, nos termos do Edital PROEJA – CAPES/SETEC n.º 03/2006 (BRASIL, 2006c), está inserido no esforço de implantação de redes de cooperação acadêmica no país na área de educação, com vistas à produção de conhecimento, formação de

---

<sup>6</sup> Os nove projetos de pesquisa aprovados por meio do Edital PROEJA-CAPES/SETEC n.º 03/2006 (BRASIL, 2006c) estão disponíveis na página dos Fóruns EJA Brasil, neste link: <<http://forumeja.org.br/pf/node/3>>.

pesquisadores pós-graduados e fortalecimento de grupos de pesquisa no âmbito do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos PROEJA/CAPES/SETEC.

O referido projeto teve como objetivo geral a identificação das demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Seus objetivos específicos são:

- a) Diagnosticar as demandas para o PROEJA no Estado e as possibilidades de sua articulação com a educação básica e a educação profissional;
- b) Levantar a oferta existente e dimensionar a potencialidade de oferta do PROEJA no âmbito das instituições educacionais da rede pública municipal, estadual e federal, instituições comunitárias e movimentos sociais no Paraná;
- c) Analisar a legislação educacional vigente buscando convergências entre as diretrizes e objetivos do PROEJA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica e as regulamentações do Conselho Estadual de Educação - PR;
- d) Construir processos formativos direcionados a docentes e gestores da rede pública que permitam a compreensão das especificidades da EJA e sua relação com a Educação Profissional e o Ensino Médio;
- e) Desenvolver metodologias para a elaboração de itinerários formativos nas modalidades do PROEJA, na perspectiva de organização curricular integrada à EJA/Ensino Médio/Educação Profissional; e,
- f) Constituir rede de cooperação acadêmica na pesquisa em educação com vistas à formação de pesquisadores pós-graduados (LIMA FILHO *et al.*, 2007).

A partir dessa atuação, das discussões, dos estudos e das ações desencadeadas, a temática da formação docente para o PROEJA começou a receber alguns olhares, contornos e recortes. Mas aceitar esse desafio teve uma data marcada e carregada de grande simbolismo. Exatamente no dia 18 de setembro de 2007, na escadaria do Teatro Guaíra, em Curitiba, na véspera da abertura do IX ENEJA, realizado naquele ano pelos Fóruns de EJA do Brasil no Paraná, inesperadamente ganhei de presente meu objeto de pesquisa ao ser interpelada pelo coordenador do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA sobre se eu aceitaria o desafio de pesquisar a formação de professores para o PROEJA, que até



aquele momento não tinha despertado o interesse de nenhum integrante do grupo, e, portanto era uma temática ainda não contemplada pela pesquisa. A partir desse dia, percebi com clareza que essa temática me acompanharia ao menos pelos próximos cinco anos, pois a motivação e a paixão eu as trazia comigo e o desafio para pesquisar essa temática estava posto e com o amparo do grupo de pesquisa.

A participação, no ano de 2007, nos três seminários promovidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) para a implantação do PROEJA na rede estadual de ensino, a participação como observadora de oficinas de elaboração curricular do curso de enfermagem do PROEJA orientadas pela SEED/PR e a participação como pesquisadora no lançamento do curso de formação de professores ao PROEJA, que concentrou em torno de 500 professores em Faxinal do Céu/PR, no início de abril de 2008, viabilizou a aproximação com os quadros de professores da rede de ensino estadual. Essa aproximação permitiu o dimensionamento da necessidade e da urgência em qualificar professores ao PROEJA, bem como avaliar o resultado dos cursos de Especialização em PROEJA sobre a formação desses professores.

A percepção cada vez mais nítida de que a lacuna na formação dos professores para trabalhar com educação técnica profissional integrada e especialmente com adultos era imensa, justificando-se a necessidade dessa formação inicial acontecer de alguma forma, mesmo que em cursos de especialização, assim como a formação continuada ser implementada com qualidade, visto que essa formação não foi contemplada na formação inicial de graduação desses professores, foi um motivador adicional para que a pesquisa fosse tomando forma. E, no final de 2008, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGTE/UTFPR), no Programa de Doutorado em Tecnologia, na área de concentração Tecnologia e Sociedade, na Linha de Pesquisa Trabalho e Tecnologia, em que está situado o Grupo de Pesquisa CAPES/PROEJA “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná” (LIMA FILHO *et al.*, 2007).

Moura e Henrique (2007) apontam alguns desafios à transformação do PROEJA em política pública e, dentre eles, citam a “incipiente produção acadêmica abrangendo os três campos envolvidos no PROEJA”, quais sejam, o Ensino Médio, a Educação Profissional e a EJA. Mais incipiente ainda é a produção acadêmica voltada para a integração dos três campos do PROEJA (MOURA; HENRIQUE, 2007,

p. 25). Por outro lado, o impacto das pesquisas acadêmicas existentes sobre as práticas docentes é baixo, por estarem dispersas nas diferentes Instituições de Ensino Superior.

O documento “Relatório do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos” traz um alerta sobre a falta de “respostas para as perguntas sobre o impacto das múltiplas iniciativas de formação continuada de educadores de EJA em serviço, o que denota a ausência de avaliação consistente e sistemática desses programas e políticas” (SOARES, 2006a, p. 288). Referindo-se aos estudos e pesquisas sobre a formação de educadores de EJA, o relatório traz algumas preocupações bem consistentes.

As pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos abordam a construção da identidade desses educadores, a prática e os saberes docentes e, ao tratar de experiências de formação, privilegiam aquela realizada em serviço, sendo escassos os estudos sobre a formação acadêmica do educador da EJA. Os estudos tratam, sobretudo, de práticas de alfabetização e escolarização inicial de jovens e adultos; constituem lacunas da produção de conhecimento e estudos sobre as etapas posteriores do ensino fundamental e médio, a produção de material didático e a abordagem da heterogeneidade geracional da EJA. Além da preocupação com a divulgação dos resultados das investigações no campo da EJA para a comunidade acadêmica e para as demais instâncias de formação de educadores, os pesquisadores devem estar atentos ao compromisso de discussão e disponibilização dos resultados de pesquisa para as comunidades e centros educativos investigados, cuidando para que a pesquisa retroalimente a prática pedagógica (SOARES, 2006a, p. 289).

Pelo seu aspecto inovador na educação brasileira, constata-se que na formulação e construção do PROEJA se apresentam desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais, dentre eles a formação inicial e continuada dos profissionais que nele irão atuar. Portanto, uma das primeiras e mais importantes indagações que surgem ao investigar o PROEJA é: o que se propõe e o que está sendo construído no PROEJA no que diz respeito à formação de professores?

Nesse sentido, esta pesquisa se apoia no referencial metodológico de abordagem qualitativa para nortear a investigação. Como procedimentos metodológicos de investigação, fizemos análise documental, estudo bibliográfico e realizamos entrevistas junto aos docentes sujeitos dessa formação. Segundo André (2001), quando se associa entrevistas e análise comparativa aprofundada dos depoimentos com exame documental, isso permite uma abordagem mais ampla e

enriquecedora para a área. Além de comparar depoimentos dos docentes que fizeram os cursos de Especialização do PROEJA nos três Estados, também buscamos comparar o que foi prescrito para essa formação por meio da SETEC/MEC com o que foi planejado e implantado. Dessa forma, esperamos contribuir com o avanço da área, gerando conhecimentos abrangentes e consistentes.

Iniciamos o trabalho com uma pesquisa documental focalizando especificamente dois documentos: o Documento Base do PROEJA e a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC, que são as fontes primárias, para em seguida analisar os documentos institucionais produzidos pelas três Unidades-Polo, como os editais dos processos de seleção de ingresso aos cursos, os projetos pedagógicos dos cursos e os relatórios circunstanciados.

Como procedimento de pesquisa de campo, a entrevista semiestruturada foi utilizada para coletar os dados junto aos docentes especialistas formados. O roteiro que orientou as entrevistas foi elaborado a partir da análise documental (Apêndice I). Para abranger de forma mais ampla possível todos os aspectos determinantes dessa formação, formulamos um conjunto de questões organizadas em blocos temáticos dos quais destacamos: Projeto pedagógico do curso de Especialização em PROEJA; Avaliação dos conhecimentos abordados nos Eixos temáticos do curso; Organização curricular do curso, com destaque para os princípios e concepções do PROEJA; e Percepção de Formação inicial X Formação continuada.

No entanto, o primeiro movimento foi mapear as cidades onde foram ofertados os Cursos de Especialização do PROEJA nos três Estados no sul do Brasil e delimitar o campo investigativo.

<b>Paraná</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>
Campo Mourão Cornélio Procópio Curitiba Londrina Medianeira Pato Branco Ponta Grossa	Araranguá Chapecó Florianópolis Jaraguá do Sul Joinville	Alegrete Bento Gonçalves Júlio de Castilhos Pelotas Porto Alegre Santa Maria São Vicente do Sul

**Quadro 1 – Cidades com oferta do Curso de Especialização PROEJA no Sul do Brasil**

Fonte: Elaboração própria.

O quadro acima mostra que no Paraná a Unidade-Polo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) ofertou Curso de Especialização PROEJA

em sete *campi* e a Unidade-Polo de Santa Catarina, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), ofertou cursos de especialização em cinco *campi*. Já no Rio Grande do Sul houve a formação de um consórcio de Instituições de Ensino Superior na constituição de uma Unidade-Polo para a oferta dos Cursos de Especialização PROEJA formado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET/RS-IFRS), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), pela Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sendo que a oferta do curso se deu em sete cidades.

Como critério para a pesquisa de campo, definimos entrevistar dois docentes cursistas especialistas em PROEJA formados em cada uma das cidades/*campi* do sul do Brasil. Considerando a abrangência da pesquisa, a estratégia que se mostrou mais viável foi participar dos momentos de encontro dos profissionais envolvidos com a temática do PROEJA nos eventos promovidos pela SETEC/MEC, pelas secretarias estaduais de Educação e pelos Institutos Federais nos três Estados, e localizar os professores nesses eventos para proceder às entrevistas.

Mas, acessar esses profissionais da educação a serem entrevistados abrangendo a oferta nas dezenove cidades dos três Estados do sul do Brasil foi uma tarefa bastante desafiadora, embora muito prazerosa. Para que as entrevistas pudessem ser realizadas com tranquilidade nos espaços dos eventos, algumas medidas precisaram ser tomadas. Uma delas foi a intermediação do orientador dessa pesquisa junto à coordenação dos eventos, solicitando a anuência para a realização das entrevistas. Isso foi fundamental para que minha acolhida e permanência nesses eventos fossem em clima de respeito e colaboração e considero importante destacar a pronta disponibilidade dos professores em contribuir com a pesquisa. Isso foi algo surpreendente.

O critério estabelecido considerou, portanto, o número de 14 entrevistas no Paraná, 10 entrevistas em Santa Catarina e 14 entrevistas no Rio Grande do Sul, totalizando assim 37 entrevistas. Os profissionais cursistas foram localizados durante a realização dos eventos e entrevistados. As entrevistas tiveram um tempo médio de duração de uma hora e trinta minutos cada, sendo que os entrevistados discorreram livremente sobre cada uma das questões. Todas as entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas na íntegra. Para a análise dos dados, adotamos

uma codificação em que é atribuído um número ao entrevistado<sup>7</sup>, mantendo-se a preservação do Estado na codificação, por exemplo: E1/PR, E1/SC e E1/RS.

O Curso de Especialização do PROEJA foi ofertado apenas uma vez no ano de 2006, na cidade de Pelotas. Portanto, faço aqui essa ressalva para justificar que, das catorze entrevistas previstas para o RS, foram realizadas somente treze, pois nos dois eventos em que participei no RS localizei apenas um professor que participou dessa formação nessa cidade.

Após a realização das entrevistas, retomamos a análise documental, a partir das fontes primárias, estabelecendo contrapontos com os vinte editais de abertura de processos seletivos aos cursos de especialização ofertados nas três Unidades-Polo da Região Sul do Brasil. Foram analisados nove editais do Paraná, três editais de Santa Catarina<sup>8</sup> e oito editais do Rio Grande do Sul. Procedimento semelhante foi adotado para analisar os projetos pedagógicos de Cursos de Especialização em PROEJA dos três Estados. Nestes, os aspectos mais observados foram aqueles que consideramos os componentes do itinerário formativo desse curso. Desta análise, foi possível perceber características convergentes e divergentes, além de elencar singularidades. Os Relatórios Circunstanciados que as três Unidades-Polo de formação enviaram à SETEC/MEC após cada edição do curso de Especialização do PROEJA auxiliaram na análise dos dados fornecidos pelos entrevistados.

Entendendo que as categorias empíricas de conteúdo surgem dos dados advindos dos fenômenos da realidade e definidos a partir do objeto, dos objetivos da pesquisa e de seus recortes ou subtemas, e que

cada categoria de conteúdo, por sua vez, é passível de detalhamento em subcategorias, a partir das quais o pesquisador coletará e organizará os dados, configurando-se assim um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação (KUENZER, 1998, p. 66).

Para a análise dos dados, foram tomados os referenciais explicativos das categorias empíricas de conteúdo que foram as temáticas propostas para o curso de especialização do PROEJA, ou seja, seus princípios e concepções consideradas

---

<sup>7</sup> No Apêndice II apresentamos a caracterização dos entrevistados, onde podemos visualizar qual a formação inicial de graduação e outra formação inicial ou continuada que cada entrevistado possui, além de situar a atuação profissional de cada um deles e as respectivas vinculações desta atuação docente ao PROEJA.

<sup>8</sup> Para cada edição do curso de Especialização do PROEJA, o IFSC publicou editais únicos para todos os seus *campi*.

essenciais de serem trabalhadas nessa formação: concepção de formação inicial e continuada, concepção de integração, trabalho como princípio educativo e conceito de professor pesquisador.

As demais temáticas contempladas no roteiro de entrevista podem ser consideradas subcategorias de análise e certamente contribuíram para ampliação do olhar sobre o desenvolvimento dessa formação e da consequente produção de conhecimento em PROEJA.

Buscamos no materialismo histórico o método dialético que, com suas categorias teóricas práxis, totalidade e contradição, deu sustento metodológico permitindo, compreender a complexidade dos elementos presentes nas respostas aos questionamentos trazidos pelo objeto da presente pesquisa.

Politzer (2001) auxilia no entendimento da dialética como método ao afirmar que “a dialética nos obriga a estudar as coisas para descobrir a evolução e as forças contrárias que determinam esta evolução. Ela nos obriga a considerar ambos os lados das realidades estudadas” (POLITZER, 2001, p. 159). Além disso,

a dialética exige perfeito conhecimento das coisas. Ver as coisas no seu movimento, na sua mudança, nas suas contradições e na sua significação histórica, e não no estado estático, imóvel, vê-las e estudá-las também sob todos os seus aspectos, não de uma maneira unilateral (POLITZER, 2001, p. 202).

Deste modo, as categorias teóricas práxis, totalidade e contradição são tomadas como categorias de análise do objeto, entendendo que “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tomando-os relativamente independentes” (KOSIK, 1976, p. 57). O método permitiu a oscilação dialética entre os fatos e o contexto, entre parte e totalidade, num movimento em que,

o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo.[...] É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlação em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. [...] é um processo em espiral de *mútua compenetração* e elucidação dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativo, regressivo-progressiva (KOSIK, 1976 p. 50). (grifos no original).

Partindo do entendimento de que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (KOSIK, 1976, p. 31), a categoria totalidade permitiu mostrar como o objeto de pesquisa se manifesta e é manifestação das relações sociais e educacionais mais amplas da atual etapa de desenvolvimento do processo produtivo do modelo capitalista de acumulação vigente, marcado pelas inovações tecnológicas que determinaram e determinam um novo projeto de educação dos trabalhadores.

Assim, a pesquisa se desenvolveu através de idas e vindas, crescendo em amplitude e profundidade, num permanente movimento, sendo a categoria contradição a impulsionadora do mover do pensamento durante a pesquisa entre polos dialeticamente contrários, como, por exemplo, o movimento de adesão/resistência vivenciado no processo de implantação institucional e formal do PROEJA na rede federal, pela constatação da resistência real – manifesta ou implícita – de seus quadros em aderir a essa proposta de formação.

Ao fazer o movimento de contraponto e análise do aporte documental do PROEJA com os editais de abertura dos cursos de especialização e dos projetos de curso de cada Unidade-Polo e, logo em seguida, trazendo dados dos Relatórios Circunstanciados e das entrevistas, a categoria práxis foi fundamental, pois permitiu, pelo movimento do pensamento que foi da teoria já produzida para a compreensão da prática e desta para a teoria, o desvelamento da realidade da oferta dessa formação em cada uma das três Unidades-Polo de formação.

A presente tese, resultante da pesquisa descrita até aqui, tem seu texto organizado em seis capítulos. Esta introdução é tomada como seu primeiro capítulo e nele expusemos o histórico de nossa aproximação com o tema desta pesquisa, para em seguida apresentar o problema, a hipótese, o objetivo, a justificativa, a opção metodológica e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa documental e empírica que serão tratados nos capítulos seguintes.

No segundo capítulo, após tratarmos de alguns antecedentes históricos da ausência de políticas para a formação de professores da EPT e EJA, abordamos a concepção de integração da educação básica com a formação profissional, proposta para o PROEJA, o conceito do trabalho como princípio educativo, pressuposto da integração curricular, e a existência de uma lacuna na formação inicial docente para

a EPT e para a EJA. Em seguida, apresentamos a proposta do Curso de Especialização do PROEJA enviada pela SETEC/MEC às Unidades-Polo de formação, seus eixos e conteúdos programáticos, e tratamos da indefinição constatada no documento a respeito da concepção de formação inicial e formação continuada. Finalizamos o capítulo com uma seção abordando o perfil do egresso deste curso, o professor pesquisador.

No terceiro capítulo, a partir do documento que orienta a implantação dos Cursos de Especialização do PROEJA, buscamos apontar convergências e dissonâncias entre as orientações advindas da SETEC/MEC e os documentos institucionais das IES ofertantes dos cursos: os editais de abertura de turmas e os projetos pedagógicos dos Cursos de Especialização do PROEJA das três Unidades-Polo.

No quarto capítulo, iniciamos a discussão dos resultados dos Cursos de Especialização do PROEJA, na percepção dos cursistas entrevistados, que será continuada nos capítulos seguintes. Antecede esta discussão uma primeira seção com a análise de alguns dados dos Relatórios Circunstanciados das três Unidades-Polo relativos à procedência dos profissionais cursistas e aos indicadores de desempenho encontrados nestes documentos institucionais. Em seguida, passamos a analisar os dados da pesquisa de campo sobre aspectos da operacionalização desta formação docente. Caracterizamos os profissionais cursistas entrevistados e analisamos suas percepções sobre alguns aspectos do curso. Buscamos compreender o desenvolvimento dos eixos curriculares e conteúdos programáticos no curso e fazemos uma categorização das temáticas encontradas nas monografias elaboradas pelos entrevistados para a conclusão dessa formação.

No quinto capítulo, trazemos os dados e discutimos se e como a organização curricular dos Cursos de Especialização do PROEJA possibilitou aos docentes apropriarem-se das concepções, princípios e conceitos do PROEJA, como a compreensão da concepção de integração, do conceito do princípio educativo do trabalho, pressuposto da integração no PROEJA, para em seguida tratar do conceito de professor pesquisador presente entre os docentes cursistas, tendo em vista que o curso pretendeu formar um professor pesquisador como egresso. Finalizamos o capítulo trazendo a compreensão dos profissionais cursistas entrevistados sobre a diversidade do sujeito da EJA e do PROEJA na atualidade. A partir das categorias



de conteúdo, a percepção dos professores far-se-á presente para contribuir na compreensão da materialização dessa formação.

No sexto capítulo, priorizamos dois aspectos que permitem compreender os resultados do Curso de Especialização, considerando o movimento contraditório da realidade docente: a percepção dos profissionais cursistas entrevistados diante da indefinição entre formação inicial e formação continuada do curso, e a avaliação dos próprios entrevistados sobre o significado e o sentido atribuído a esse processo formativo.

Nas considerações finais, apresentamos sumariamente mais algumas reflexões e os principais resultados, incluindo a verificação da hipótese. Indicamos pontos sobre os quais não foi possível pesquisar e apresentar elementos conclusivos, de forma que indicamos alguns destes para futuras pesquisas.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-GRADUADOS PARA O PROEJA

A formação inicial e continuada de professores para atuar na educação profissional e tecnológica (EPT) segue sendo um tema central no debate educacional, uma vez que persistem lacunas históricas a este respeito nas políticas educacionais brasileiras. A ausência de regulamentações específicas e a ocorrência de programas pontuais de formação docente, apresentados inicialmente como emergenciais, mas que, ao longo de décadas, desde o início dos anos de 1970, são reiterados com modificações tópicas, caracterizam as marcas da fragmentação e da precariedade.

A questão se torna ainda mais complexa nos dias atuais, dada a vigência de programas de expansão da educação profissional e tecnológica, dentre eles o Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esta realidade traz novos contornos quantitativos e, sobretudo, qualitativos, considerando-se a especificidade da formação de docentes para trabalhar com jovens e adultos trabalhadores. O caráter inovador da proposta educacional do PROEJA, quando oferta a educação profissional integrada com a educação básica nos níveis do ensino fundamental e do ensino médio, demanda formação docente específica. Portanto, neste primeiro capítulo tratamos do PROEJA e sua Proposta de Curso de Especialização para formação docente.

Iniciamos este capítulo abordando brevemente alguns aspectos relacionados aos antecedentes históricos da ausência de políticas para a formação de professores da EPT e EJA para, em seguida, na segunda seção, tratarmos mais especificamente da concepção de integração da educação básica com a formação profissional, proposta para o PROEJA, entendendo que o conceito do trabalho como princípio educativo é pressuposto da integração curricular nesta proposta educacional, sendo fundamental sua abordagem no Curso de Especialização do PROEJA. A partir da concepção de integração presente no Documento Base do PROEJA que orientou a implantação da formação docente através dos cursos de especialização, emergiram as categorias de conteúdo e os conceitos que serão fundamentados neste capítulo, permitindo a análise dos dados que serão apresentados nos capítulos seguintes desta tese.

Na terceira seção, tratamos da lacuna na formação docente da educação básica decorrente do fato de não haver uma política claramente definida sobre a formação inicial para a EPT e para a EJA. Entendemos que a lacuna na formação inicial para a docência na EPT e no PROEJA e a inexistência de políticas permanentes de formação continuada de professores para estas duas modalidades de educação no Brasil decorrem das concepções historicamente presentes na educação brasileira referidas a estas, associando-lhes, frequentemente, caráter emergencial, fragmentário e instrumental.

Na quarta seção, situamos a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, em vigência no Brasil desde 2006. Tomamos como fontes de análise o documento Proposta de Curso de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC (BRASIL, 2006a). Este documento foi elaborado a partir do “Projeto Pedagógico de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Roteiro Básico” da comissão SESU/MEC-INEP e contém as diretrizes que orientam a elaboração do Curso de Especialização do PROEJA<sup>9</sup>, em especial no que se refere à organização de seu conteúdo programático. Nesta mesma seção, ainda analisamos as concepções de formação inicial e formação continuada, em razão da indefinição conceitual presente na proposta pedagógica do referido curso de especialização, e discutimos a questão da formação inicial e continuada dos docentes para atuação nestas duas modalidades de educação.

Finalizamos o capítulo com uma seção sobre o conceito de professor pesquisador na perspectiva da formação do perfil desejado do egresso dos cursos de especialização do PROEJA: o docente pesquisador.

## 2.1 ALGUNS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT E A EJA

A ausência de políticas de formação pedagógica inicial e continuada dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está relacionada à

---

<sup>9</sup> O referido curso de especialização é regulado por normatizações da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – e assegura a titulação de especialistas aos participantes.

história da origem da formação para o trabalho no Brasil, que em seu início foi uma formação dispensada aos jovens considerados “desfavorecidos da fortuna”, aos quais se dava uma educação voltada à aprendizagem da prática de ofícios (BRASIL, 1909).

Mesmo quando ocorreu uma reconfiguração desse ensino, com adoção da denominação ensino profissional, técnico ou industrial, agrícola e comercial, a origem social dos educandos e a ênfase no saber instrumental da prática de ofícios, no manuseio de instrumentos de trabalho, determinava o itinerário formativo adotado nessas instituições de ensino e determinava também o tipo de formação demandado dos professores.

Por outro lado, o incremento da educação profissional no Brasil, com a criação de um número cada vez maior de escolas de aprendizagem técnica e escolas industriais e com o paulatino oferecimento do ensino profissional, que vem tendo sucessivas ampliações até nossos dias, não veio acompanhado de uma política de formação de professores, apesar de a legislação educacional vir incorporando e normatizando essa oferta.

Podemos destacar a atenção que a Educação Profissional recebeu na LDBEN n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que definiu caminhos distintos para a formação de professores para atuar no Ensino Médio nos cursos de formação para o magistério dos anos iniciais, com uma formação em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e para atuar nos cursos técnicos, com uma formação em cursos especiais de educação técnica.

Isso fez com que o CFE, mesmo com bastante morosidade, regulamentasse em 1967 a oferta destes cursos no que se refere a sua finalidade através do Parecer n.º 12. Segundo MACHADO (2008, p. 11), “com base neste Parecer, a Portaria Ministerial n.º 111/1968 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar”, o que a Lei n.º 5.540/1968 da Reforma Universitária reafirmou, ou seja, a exigência de formação em nível superior dos professores de segundo grau, independente da disciplina a ser ministrada (BRASIL, 1968).

No entanto, logo em seguida, o Decreto 616/1969 instituiu o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, cuja finalidade está assim definida:

Art. 3.º O CENAFOR terá por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País.

Parágrafo único. As atividades do CENAFOR serão programadas tendo em vista a formação e o aperfeiçoamento do pessoal requerido pela evolução tecnológica e pelo desenvolvimento dos diversos setores da economia do País.

Em decorrência disso, surgem os cursos emergenciais de formação docente denominados de Esquema I e Esquema II<sup>10</sup>, cuja organização curricular foi normatizada pela Portaria Ministerial n.º 432/1971 (BRASIL, 1971a), quando da eminência da aprovação da Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971b), que tornou universal e obrigatório o ensino de segundo grau profissionalizante no Brasil. Ou seja, se a defasagem entre oferta de educação profissional e formação docente para atender a essa demanda já era grande, a partir dessa lei ela se tornou mais evidente ainda, mesmo com a não implantação universalizada desse ensino profissionalizante no Brasil.

Com o crescimento da oferta do ensino profissionalizante na década de 1970, e o subsequente recuo na década de 1980, as tentativas de equacionar o atendimento à demanda de formação de professores por meio da oferta de cursos de licenciatura específicos não tiveram grandes avanços, apesar de a Resolução n.º 3/1977, do Conselho Federal de Educação, instituir a licenciatura plena para a parte de formação especial do Ensino Médio.

E, apesar de a LDBEN n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tratar da Educação Profissional em capítulo específico, o capítulo III, portanto, separada da Educação Básica, tratada no capítulo II, a já frágil articulação/integração entre educação profissional técnica e educação básica de nível médio prevista na LDBEN é desmantelada com a edição do Decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que vetou a oferta do ensino médio integrado com a educação profissional. Nesse sentido, fragilizou ainda mais a formação de docentes para atuar na educação profissional, pois

---

<sup>10</sup> O Esquema I era destinado a oferecer complementação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior. Já o Esquema II era dirigido a técnicos diplomados e sua estrutura comportava as disciplinas pedagógicas do Esquema I e disciplinas de conteúdo técnico específico, conforme a especialidade da habilitação profissional pretendida (CLAUDINO, 2010).

além disso, definiu a não obrigatoriedade de as disciplinas do ensino técnico serem ministradas apenas por professores, possibilitando o exercício das mesmas por instrutores e monitores. Estes deveriam ser selecionados pela experiência profissional e receberiam preparação para o magistério durante o exercício das atividades profissionais (CLAUDINO, 2010).

No entanto, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b), ao tratar do magistério da educação básica, estabelece diretrizes para a formação dos profissionais da educação e princípios que os cursos de formação docente, em quaisquer de seus níveis e modalidades de ensino, deverão obedecer:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b).

No que tange à Educação Tecnológica e Formação Profissional, ao estabelecer os objetivos e metas no seu item 7.3, especifica que se pretende “modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores” (BRASIL, 2001b). Essa meta, no entanto, é bem pouco específica, uma vez que não agrega nenhuma novidade à formação docente destinada à Educação Profissional dos cursos do Esquema II já existentes desde a década de 1970. Já a meta 8 repete basicamente o modelo dos cursos do Esquema I, uma vez que reforça um modelo de oferta nos moldes de programas de formação de nível superior já existente:

Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa

privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional (BRASIL, 2001b).

Como consequência dessa permanente indefinição, temos uma ampla diversidade de áreas de conhecimento e áreas de formação contempladas na EPT, cuja docência é exercida por profissionais graduados em cursos superiores de áreas afins, professores de fato, embora não licenciados para a docência.

Recentemente, ao tempo em que o adulto trabalhador que não completou sua escolaridade básica é incluído na EPT por meio do PROEJA, presenciamos uma nova expansão de EPT<sup>11</sup>. Na região sul, o PROEJA teve a adesão da Rede Estadual de Ensino no Paraná, sobretudo na modalidade dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e, nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o PROEJAFIC teve uma adesão bem significativa na RFEPT em parceria com os municípios, conforme mostramos no quadro dos cursos PROEJAFIC nos municípios do sul do Brasil no Apêndice II.

Para justificar a indução e o fomento do PROEJAFIC na RFEPT em parceria com os municípios, o Ofício Circular n.º 40/2009 GAB/SETEC/MEC apresenta a demanda de alunos a estes cursos, por meio dos seguintes dados: segundo o Censo Escolar de 2007 e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, no Brasil a EJA, no segundo segmento do Ensino Fundamental, possui 2.265.979 matrículas, mas a demanda potencial é de 33.812.098; segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2007 havia uma demanda potencial de 7.457.800 trabalhadores sem qualificação profissional em busca de uma oportunidade de se inserir no mundo do trabalho; dados do Sistema de Informação Penitenciária (INFOPEN) do Ministério da Justiça mostram que 70% das pessoas privadas de liberdade no Brasil não concluíram o ensino fundamental (BRASIL, 2009b).

Isso traz uma implicação específica para a criação de políticas e programas de formação docente ao PROEJA, pois muitos professores

---

<sup>11</sup> A ampliação da oferta da educação profissional técnica tem se dado num movimento bastante contraditório. Inicialmente, a expansão da Rede Federal de EPT se deu com a ampliação de vagas nas redes estaduais e por meio de programas como o PROEJA, o Brasil Profissionalizado. Mas, recentemente foi o PRONATEC que recebeu recursos públicos mais significativos, grande parte destes destinados ao Sistema "S". Com ampla divulgação nos Estados, este programa tem recebido grande número de matrículas. No entanto, destacamos que o PROEJA se diferencia destes outros programas pela ênfase dada à proposta da educação integrada (elevação da escolaridade básica integrada à educação profissional).

não conhecem os modos pelos quais aprendem os adultos, quais são suas características, necessidades, expectativas, dificuldades, potencialidades, enfim, especificidades próprias de sujeitos adultos que voltam a vivenciar novas situações de aprendizagem (BRASIL, 2007a, p. 19).

Isto porque a formação de docentes para a EJA também tem historicamente se dado na forma de programas pontuais, dirigida ao desenvolvimento de programas específicos.

## 2.2 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO QUE FUNDAMENTA O PROEJA

Nesta seção, tratamos da concepção de integração da educação básica com a educação profissional proposta pelo PROEJA. Por entendermos que o trabalho como princípio educativo é categoria articuladora da integração curricular proposta, dedicamos uma parte desta seção especificamente a este tema. Iniciamos nossa reflexão a partir do que está posto sobre esta integração curricular, tanto no Documento Base do programa como na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA.

No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), propõe-se que neste programa a formação docente se dê fundamentada na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, entendendo-se que uma formação que integre educação geral com educação profissional pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões na cotidianidade da vida humana. Ademais, se considera que estas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania e à inserção laboral no mundo do trabalho, pois delas provêm os conhecimentos necessários que permitirão ao trabalhador conhecer os processos de trabalho de maneira ampla e em sua totalidade.

Por este ângulo, a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) foi concebida para ser desenvolvida em cinco eixos curriculares. Objetiva-se que em cada eixo curricular se possibilite a discussão entre trabalho, ciência, tecnologia, natureza e cultura, construindo-se uma síntese que favoreça a



aproximação entre esses conhecimentos e a compreensão da necessária integração nos cursos PROEJA na educação básica.

Ciavatta (2005) esclarece que o uso do termo integrar, quando se refere à forma de oferta de ensino que integra a educação geral com a educação profissional, tem o “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 85). O que se pretende, portanto, é um ensino que abandone a fragmentação de conhecimentos e os conteúdos desarticulados e que se adote a integração entre os conhecimentos gerais da formação propedêutica e os específicos da educação profissional.

Com essa integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral proposta para os cursos do PROEJA, espera-se que jovens e adultos possam conhecer os princípios que regem o funcionamento dos processos produtivos, pelo entendimento de que ao dominar-se a “ciência que uma máquina incorpora, estabelece-se outro tipo de relação, que lhe permite dirigir o trabalho, e não ser dirigido por ele” (KUENZER, 1985, p. 193).

Deste modo, espera-se, portanto, “que o trabalhador conheça os fundamentos técnicos de seu trabalho e que conheça outro tanto, até onde for possível, do conjunto da produção. Trata-se de ampliar seus conhecimentos sobre a produção em profundidade e em extensão” (ENGUIITA, 1993, p. 271). Conforme Ciavatta, “trata-se de superar a redução de preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2005, p. 85). E ainda, conforme Saviani (2003), compreendemos que:

Se o ensino médio se constitui sobre esta base e se esses princípios são absorvidos, assimilados, e se o educando que passa por essa formação adquire a compreensão não apenas teórica, mas também prática do modo como a ciência é produzida, e de como se incorpora à produção dos bens, ele compreende como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno (SAVIANI, 2003, p. 141).

Além disso, é fundamental, na perspectiva da educação integral, atentar para a integração na dupla dimensão ciência-técnica-cultura e teoria-prática,

sobretudo na etapa final da educação básica, que é o horizonte esperado do PROEJA.

Saviani (1994), ao refletir sobre a origem da escola e das escolas profissionalizantes, considera que atualmente, pelo fato de as relações sociais estarem centradas na cidade e na indústria, que por sua vez subordinam a agricultura e o campo, elas trouxeram a necessidade da generalização do acesso à escola e à escolarização. No início da industrialização, a educação básica era exigida, mas, com a expansão do processo urbano-industrial, também a expansão da escola se fez necessária. No entanto, “a história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra” (SAVIANI, 1994, p. 159).

Com efeito, no interior desse processo foram mantidas, obviamente com novas configurações, formas importantes de educação à margem da escola, especialmente aquelas diretamente ligadas às atividades produtivas. Assim, a formação profissional foi sendo organizada no interior do próprio aparelho produtivo, com destaque para as fábricas, brotando daí organizações que, refletindo a tendência dominante, assumiram a forma de escolas de tipo especial, as escolas profissionalizantes, como um sistema paralelo e independente da escola propriamente dita. Esse fenômeno pode melhor ser compreendido à luz da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (SAVIANI, 1994, p. 161).

Portanto, a separação entre os conhecimentos do ensino técnico e os da educação geral na escola se deu historicamente, de maneira formal e artificial. Gramsci (2006), ao tratar do papel da escola e da educação na formação cidadã, retoma aspectos históricos da organização escolar.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana (GRAMSCI, 2006, p. 33).

As mudanças no mundo do trabalho, em consequência da nova forma de acumulação do capital denominada de acumulação flexível, trouxeram novas exigências de formação do trabalhador com relação ao conhecimento. Ao mesmo tempo em que ocorreu a diminuição dos postos de trabalho, dos trabalhadores

passou-se a exigir outras formas de se relacionar com os conhecimentos para sobreviver na sociedade e no mundo do trabalho. Nesse momento, “habilidades cognitivas, até então restritas a um número reduzido de funções, passam a ser requeridas para o conjunto dos postos transformados pela reestruturação produtiva” (KUENZER, 1999, p. 24). Passou-se a exigir do trabalhador que tenha “capacidade de usar conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar” (KUENZER, 1999, p. 20), o que trouxe outras implicações para a formação docente.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da educação pública, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de educação profissional integrada ao ensino médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas da área de trabalho a ser ensinada (KUENZER, 2011, p. 686).

No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), está explicitado que um dos desafios dessa política pública é a construção de uma identidade própria para essa nova forma de se fazer educação de adultos com profissionalização no ensino médio. Enfatiza-se também a necessidade da consolidação deste programa na perspectiva da EJA ter inserção orgânica na RFEPT como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica nesta modalidade. O pressuposto é assumir a educação como condição humanizadora que proporcione acesso aos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos “não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2007a, p. 13).

A escola, como agente de permanente formação da classe trabalhadora, tem a perspectiva de ser um espaço potencializador do desenvolvimento integral do trabalhador. Neste sentido, entendendo a formação do ser humano em seu conjunto como um processo histórico, uma formação do trabalhador que se pretenda emancipadora necessariamente precisa passar por um processo que articule a teoria e a prática na perspectiva da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, para isso, “o currículo integrado deve preocupar-se e

ocupar-se de possibilitar que os estudantes desenvolvam a capacidade de compreender o conhecimento globalmente” (MOURA, 2005, p. 77).

Moura (2005), ao fazer uma análise das implicações na RFEPT da extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio pelo Decreto n.º 2.208/97 e sua retomada com o Decreto nº 5.154/2004, assim se manifesta sobre os cursos integrados:

Uma das grandes vantagens dos cursos técnicos integrados e que se constitui em uma de suas finalidades mais importantes é a capacidade que têm de proporcionar educação básica sólida integrada com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando, o que lhe permite a continuidade de estudos e/ou inserção no mundo do trabalho, independentemente de sua origem socioeconômica. Em síntese, essa oferta está orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela 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. Essa opção pela formação integral também visa à superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral *versus* cultura técnica (MOURA, 2005, p. 73).

No mesmo sentido Ciavatta (2005), argumenta:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Para superar essa dualidade, Gramsci (2006) propõe a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2006, p. 34).

Para Saviani (2003), se entendemos que o ser humano se constitui pelo trabalho, o pressuposto é que todo processo de trabalho possui aspectos manuais e intelectuais. Portanto, “não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual” (SAVIANI, 2003, p. 138). Ou seja, o ser humano, mesmo imerso no trabalho manual, não deixa de pensar.

Este entendimento nos remete a Gramsci (2006, p. 18) quando afirma que todos os homens são intelectuais, embora nem todos os homens tenham na sociedade a função de intelectuais, pois “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”. Reforçando este entendimento, mais adiante, Gramsci aprofunda a reflexão:

a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 2006, p. 53).

A educação é elemento básico à emancipação humana. Essa é a razão pela qual à “mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária” (GRAMSCI, 2006, p. 20). Neste sentido, o Documento Base do PROEJA, (BRASIL, 2007a), além de considerar de fundamental importância a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral na organização curricular, explicita o entendimento de que,

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007a, p. 38).

A nova configuração do mundo do trabalho, e por que não dizer da vida cotidiana, demanda um trabalhador-cidadão que domine várias linguagens do conhecimento diante das mudanças científicas, tecnológicas e culturais. Daí a importância de se possibilitar ao educando construir uma visão crítica do mundo do trabalho e da sociedade onde está, muitas vezes, precariamente inserido, de forma a situar-se, na perspectiva de classe social, em oposição à perspectiva do capital que procura impor todo o processo educativo como dinâmica natural de adequação à acumulação flexível, pois a formação que atende aos interesses dos trabalhadores é aquela que supera o atual modelo de ajuste técnico das forças produtivas às demandas do capital que ainda predomina nos processos formativos.

Construir essa proposta político-pedagógica com um currículo integrado, na perspectiva de uma visão de mundo crítica e criativa articulada a valores e identidades, com base na compreensão teórico-prática das ciências que permitam entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade e as diferentes dimensões da vida humana, é um desafio posto ao PROEJA. Um currículo pautado numa visão de totalidade poderá estabelecer um enfrentamento das questões trazidas pelos educandos do PROEJA que ficaram afastados da educação formal muitas vezes por longos períodos de tempo.

Portanto, quando se toma a categoria trabalho como categoria articuladora da integração no PROEJA, o entendimento se dá no sentido de que a integração só é possível porque a produção intelectual da vida está ligada diretamente à produção material da existência humana. Em decorrência desse processo de produção material, os conhecimentos surgem integrados na reprodução da vida que se faz pelo trabalho. No entanto, estes conhecimentos, ao serem tomados pela educação formal, são organizados na estrutura curricular para serem transmitidos como conteúdos escolares de ensino. O grande desafio, portanto, do ponto de vista epistemológico-pedagógico-metodológico é que toda a organização curricular necessária não resulte na fragmentação dos conhecimentos, mas sim que se fortaleçam e se materializem em nova integração.

### 2.2.1 O trabalho como princípio educativo e categoria articuladora da integração curricular do PROEJA

Partimos da compreensão de que o trabalho é fonte de produção e de apropriação de conhecimentos e saberes e, portanto, uma categoria fundamental de articulação da educação na busca de uma formação humana integral, base de um projeto societário emancipador. O PROEJA, em seu Documento Base, apresenta uma seção dedicada aos princípios<sup>12</sup> que fundamentam e consolidam essa política.

---

<sup>12</sup> São seis os princípios que são brevemente apresentados: 1.º Papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; 2.º Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; 3.º Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; 4.º Compreende o trabalho como princípio educativo; 5.º Define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; 6.º Considera as condições geracionais, de gênero, de

O trabalho é tomado como princípio educativo, sendo definido como quarto princípio na proposta do PROEJA.

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007a, p. 38).

Embora não seja apresentada outra definição complementar ou mesmo um esclarecimento sobre esse princípio e sua origem neste documento, nos forçamos a buscar sua fundamentação em algumas pistas que o documento apresenta na introdução destes princípios:

Os princípios que consolidam os fundamentos dessa política são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007a, p. 37).

De maneira geral, a interpretação deste breve parágrafo sugere que os docentes que atuam no EM, na EJA, na EPT, com ou sem formação pedagógica específica, dominam este princípio, visto que se afirma que este – como os demais princípios – foi definido tomando-se em consideração as teorias da educação em geral e das reflexões teórico-práticas desenvolvidas nestas modalidades de educação básica, como se estas reflexões se dessem corriqueiramente na educação e entre seus profissionais. No entanto, o reconhecimento da necessidade da formação dos docentes para atuar nos cursos do PROEJA denota que essa não é realidade entre os profissionais docentes destas três áreas.

Além disso, na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a), a necessidade desta formação está justificada na escassez de formação docente que aborde temas que contemplem as questões que permeiam o PROEJA. Dentre estas questões está “a relação trabalho-educação e os currículos integrados na direção da formação unitária” (BRASIL, 2006a, p. 8). Ao explicitar-se a organização dos conteúdos programáticos do curso em eixos curriculares, mais uma vez se retoma o entendimento da necessidade da consideração do trabalho como

---

relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007a, p. 38).

princípio educativo “para conformar e garantir a concepção do curso, coerentemente com a proposta filosófica e pedagógica do Programa para o qual se devem voltar os profissionais titulados nesse curso” (BRASIL, 2006a, p. 12).

Além disso, o documento apresenta o seguinte entendimento:

Parte-se do princípio de que os professores cursistas são profissionais em atividade laboral, cuja ação pedagógica produz, continuamente, conhecimentos sobre a realidade escolar, os alunos e seus modos de aprenderem, sobre as formas de ser professor em cada nível/modalidade de ensino e sobre como essa identidade profissional constitui o sujeito do professor. Desse modo, o *trabalho* emerge como princípio educativo, por ser ele delineador de sujeitos – professores e alunos – que ao se formarem, transformam a si e ao mundo (BRASIL, 2006a, p. 12). (grifo nosso).

No entanto, sabemos que tal concepção do trabalho como princípio educativo, embora correta do ponto de vista ontológico, não emerge estruturalmente no cotidiano da sociedade marcada pela dominância das relações de produção capitalista, que impõem um processo de redução ontológica no qual o trabalho e o trabalhador são subsumidos e reduzidos às formas mercantis de profissão e força de trabalho.

Portanto, embora se declare assumir a categoria trabalho como princípio educativo, a temática da relação educação e trabalho não está objetivamente contemplada entre os conteúdos programáticos dos eixos curriculares na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a).

Assumir numa proposta de formação docente o trabalho como princípio educativo significa tomar o trabalho como definidor da existência humana, considerando que o homem constitui-se como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência adaptando a natureza a si, o que se faz pelo trabalho. Conforme Frigotto (2005),

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. [...] Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005 p. 60-61).



Reconhecer no trabalho um princípio educativo (GRAMSCI, 1979) é eleger o trabalho como categoria articuladora da formação do trabalhador<sup>13</sup>. Isso significa que todos os seres humanos necessitam prover sua subsistência, cuidar de sua saúde, cuidar de seu tempo livre, cuidar de manter vivos aspectos de sua cultura, ou seja, reproduzir sua existência, o que o ser humano faz pelo trabalho.

Para Frigotto (2001), o trabalho é uma prática social de produção da existência e uma forma específica da criação do ser social. O trabalho permeia todo o processo de formação humana e constitui a especificidade humana, sendo categoria fundante e elemento de unidade do técnico, do político, do teórico e do prático no processo educativo. Olhando por este prisma, o trabalho não se reduz à atividade exclusivamente laborativa ou emprego, mas define e caracteriza a existência humana, visto que o ser humano se constitui como tal quando passa a trabalhar para produzir sua existência.

Segundo Kuenzer (2000), o princípio educativo do trabalho traz

o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com finalidades de produzir as condições necessárias à sua existência (KUENZER 2000, p. 39).

Entendemos que o trabalho como princípio educativo contribui na formação do trabalhador, tomando-se como um processo que, articulando ciência, cultura, tecnologia, no contexto das relações sociais de produção, possibilita uma formação fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade, através de uma organização curricular que promova a apropriação dos saberes de caráter mais amplo e genérico (científicos e culturais) voltados para o desenvolvimento humano.

O trabalho não só possibilita ao homem transformar a natureza. O trabalho transforma o próprio homem. Enquanto os animais apenas se adaptam à natureza, o homem necessita adaptar a natureza a si pelo trabalho. É através do trabalho que a vida humana é assegurada. No entanto, na medida em que o ser humano satisfaz suas necessidades básicas, estas se ampliam e se tornam sociais e mais complexa a forma de satisfazê-las. No processo de desenvolvimento histórico, através do

---

<sup>13</sup> Por meio do princípio educativo do trabalho, Gramsci nos legou uma explicação da centralidade do trabalho na produção do conhecimento e na produção da existência humana, embora em nenhum momento esta explicação tenha vindo acompanhada de uma prescrição didática visando a uma aplicabilidade na prática pedagógica do ensino.

trabalho, o homem, desde a antiguidade, passando por distintas formas de organização social, foi adquirindo conhecimentos singulares ao satisfazer suas necessidades cotidianas, o que elevou seu conhecimento da realidade.

Conforme Saviani (2003),

É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência (SAVIANI, 2003, p. 133).

Entender o trabalho como princípio educativo é entendê-lo constituidor da realidade humana, no sentido de concebê-lo como definidor da existência histórica dos homens. Portanto, através do trabalho “o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo” (SAVIANI, 2003, p. 133). Na produção de sua existência está incluída a reprodução de sua força de trabalho.

Nessa centralidade do trabalho como práxis, o homem foi percebendo a possibilidade de se criar e recriar considerando o mundo das artes e da cultura, da linguagem e dos símbolos. Essas novas situações e esses novos conhecimentos fizeram com que o homem se desenvolvesse, permitindo assim uma constante construção de novas situações históricas e de novas relações sociais.

Ora, o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (SAVIANI, 2003, p. 133).

Segundo Marx (2001), o processo de trabalho se compõe de três elementos: uma atividade intencional, a matéria sobre a qual se atua e o instrumental

necessário para sua efetivação e, “à medida que adquirem novas forças produtivas, os homens modificam seu modo de produção” (MARX, 2001, p. 246).

Neste entendimento, na dimensão ontológica o trabalho é categoria constitutiva do ser social (LUKÁCS, 1978). É pelo trabalho que o homem se faz humano. Ao transformar a natureza, transforma também a si mesmo, num processo coletivo e social mediante o qual o homem produz as condições gerais da existência humana. Ao produzir tais condições, em confronto com a natureza e com as suas próprias condições históricas e sociais – o que envolve um processo teleológico mediante o qual os homens atuam, conforme suas necessidades e em confronto com as possibilidades e as condições em que se encontram –, o ser que trabalha faz-se social, sujeito da construção de si, do mundo e das relações sociais, tanto de sua produção material quanto intelectual.

A forma capitalista de organização do trabalho choca-se com a concepção ontológica do trabalho que Marx (2001) apresenta, ao analisar o trabalho da abelha para diferenciar o trabalho humano da atividade animal. A reflexão de que “a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia”, visto que a diferença entre ambos está que o homem tem a capacidade de, por meio do raciocínio, planejar, projetar o que vai fazer, portanto, um processo de concepção e elaboração mental antecede o trabalho humano, enquanto os animais agem instintivamente, reafirma que o trabalho é uma atividade intrinsecamente humana. A capacidade que o homem tem de antecipar os resultados de seu trabalho é fundamental para não só diferenciá-lo das atividades dos animais, mas principalmente entender sua função na práxis social. Dessa forma, constituindo-se humano, ele também produz cultura e define historicamente as condições de sua existência, num mundo que vai se ampliando progressivamente.

Pelo processo de divisão do trabalho que se intensifica na medida em que as relações sociais vão se tornando mais complexas, o homem passa a assumir apenas uma parcela do processo de trabalho, atingindo o fim que não foi determinado por ele, mas por outrem. Neste aspecto, na empresa capitalista e no mercado de trabalho em geral, o trabalho como constitutivo do ser humano, como processo formativo, como um permanente vir a ser, perde esse significado. No capitalismo, a divisão do trabalho se encontra em estágio acentuado, havendo, por parte do trabalhador, estranhamento do produto de seu trabalho. Esse estranhamento chega a um ponto que não apenas aliena o trabalhador do que é

produzido, mas também o aliena de si mesmo. Assim como o produto do trabalho, a força de trabalho despendida e o trabalhador são transmutados em mercadoria, dotados de valor de troca.

Conforme Enguita (1993), o trabalho que produz mercadorias, que produz valor de troca, toma diversas formas no capitalismo e pode ser expresso de diferentes maneiras:

como trabalho que produz mais-valia; como trabalho que produz valor de uso e mais-valia; como trabalho que produz mais-valia para o capitalista; como trabalho que produz capital; como trabalho que se troca por capital; como trabalho assalariado para o capital; como trabalho que se troca por dinheiro em funções de capital (ENGUITA, 1993, p. 265).

É relevante, portanto, que nos cursos e programas de formação especificamente voltados aos processos de trabalho se faça a reflexão sobre a forma que o trabalho assumiu no mundo capitalista onde as relações de trabalho estabelecidas têm a carga de ser uma atividade estranhada (ANTUNES, 2000). Se a formação é para o trabalho, trabalho deve ser a categoria em torno da qual se organizam os demais conhecimentos mobilizados na formação.

No caso da formação do docente para a EJA e para a EPT, a categoria trabalho também deve ser tomada como central, portanto, como princípio educativo, visto ser este docente também integrante da classe trabalhadora e que, portanto, contribui no processo de acumulação capitalista. Além disso, pelo seu trabalho de natureza imaterial, este docente trabalhador é o formador de outros sujeitos trabalhadores. No entanto,

Esta natureza limita, de certa maneira, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por diferentes mediações que “convencem” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia (KUENZER, 2011, p. 678).

Entendemos que o trabalho como princípio educativo na formação do trabalhador na educação do jovem e do adulto e na educação profissional é essencial quando se possibilita uma formação a partir da integração que se dá por meio dos demais eixos formadores propostos para o programa do PROEJA, que são: ciência, cultura, tecnologia e sociedade. No entanto, essa formação necessita

ser fundamentada numa sólida formação geral, a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, fundamentados nas práticas sociais de onde se originaram, e de uma organização curricular que promova a apropriação dos saberes de caráter mais amplo e genérico (conhecimentos científicos e culturais) voltados para o desenvolvimento humano.

Segundo Marx (2001), os homens são artífices de sua própria história. Isto significa que, ao transformarem a realidade por meio do trabalho, transformam a si mesmos, isto é, se modificam e se constroem como seres humanos. No entanto, não o fazem como querem e sim segundo as condições que herdaram da forma de organização social anterior. Tal relação do homem com a natureza tem seu fundamento no trabalho, isto é, na ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. É, portanto, por meio da atividade do trabalho que o homem se torna um animal social. Nessa relação orgânica do homem com a natureza, se expressa a possibilidade de sua evolução social, isto é, retira a existência humana das determinações meramente biológicas.

Esta ação sobre a natureza que conhecemos como trabalho, compreendido como um processo histórico que ao longo dos tempos foi se complexificando, lança as bases do ser social, diferenciando o homem de outros animais pelo fato de sua existência ser determinada não só pelos fatores naturais, mas especialmente pelos fatores sociais.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Portanto, nos cursos do PROEJA (a educação geral integrada com a educação profissional), bem como nos processos de formação humana em geral, faz-se necessário compreender a polissemia da categoria trabalho nas dimensões em que o trabalho é tratado com fins pedagógicos especialmente em sua dupla dimensão: histórica e ontológica. Na perspectiva ontológica se dá a genericidade e especificidade do ser humano e social, visto que, pelo trabalho associado às outras dimensões da sociabilidade, o ser humano se faz sujeito da história e produz sua

existência. Isso significa entender o trabalho na sua dimensão ético-política, pois pelo trabalho os seres humanos criam e recriam a sua própria existência; ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. A perspectiva histórica corresponde às diversas formas assumidas pelo trabalho ao longo do desenvolvimento dos vários modos de produção. Estes modos de produção apresentam formas distintas nos diferentes períodos históricos do modo que o trabalho foi assumindo dimensão alienada e inclusive de exclusão social, seja pelo desemprego ou mesmo pelo desempenho de atividades/emprego/trabalhos degradantes (GRAMSCI, 1979; FRIGOTTO, 2001; LIMA FILHO; QUELUZ, 2005; ANTUNES, 2000).

O trabalho, em seu desenvolvimento histórico, assume

características específicas e determinadas conforme as diferentes relações sociais de produção construídas ao longo da história da humanidade. Neste aspecto, sob a dominância das relações capitalistas de produção, o trabalho assume um duplo aspecto: produtor de condições necessárias à vida, portanto, à satisfação das necessidades humanas, valor de uso; produtor de mercadorias, portanto, valor de troca, necessário ao processo de reprodução e valorização do capital. Esta dimensão contraditória do trabalho representa a sua forma histórica degradada e alienada sob o domínio das relações capitalistas de produção (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005, p. 20).

Neste sentido, o trabalho é processo histórico de humanização e de socialização competente para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediação, apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia. Entender a categoria trabalho como princípio educativo é entendê-la como fonte de produção e apropriação de conhecimentos e saberes (LIMA FILHO; QUELUZ, 2005).

Tais dimensões ontológicas e históricas, que se constituem processos contraditórios de construção e de alienação de sujeitos sociais, permitem-nos compreender a categoria trabalho como fonte de produção e apropriação de conhecimentos e saberes, portanto, como princípio educativo (GRAMSCI, 2006). Para Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isto é, atributos – essenciais ou acidentais – do ser humano; sua essência.

Na formação docente que toma o trabalho como princípio educativo, a abordagem da relação trabalho e educação é indispensável para a compreensão do

próprio princípio. Nesse sentido, Saviani (2003) nos auxilia a compreender a necessidade de se explicitar as questões do trabalho no processo educativo:

No ensino fundamental, o trabalho aparece de forma implícita. Nesse nível, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. À medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho. Entendo, pois, que o ensino médio deveria já se organizar na forma de uma explicitação da questão do trabalho. Nessa etapa, o trabalho já aparece não apenas como uma condição, como algo que ao constituir, ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito. Agora, trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna (SAVIANI, 2003, p. 136).

No entanto, o Documento Base, ao se referir à necessária intersecção entre educação e trabalho na organização do conhecimento, nos apresenta o entendimento de que nessa intersecção se compreendam as múltiplas dimensões da qualificação que “nunca é apenas ‘profissional’ (dimensão técnica), mas sempre ‘social’ (dimensão sociolaboral)”, enfatizando que a qualificação nessas duas dimensões estaria “voltada para uma inserção autônoma e solidária no mundo do trabalho” (BRASIL, 2009, p. 46). Identificamos que o Documento Base é pouco afirmativo quando aborda a dimensão técnica aliada à dimensão humana na formação do trabalhador, concepção advinda do trabalho como princípio educativo.

Fica claro que essa compreensão foi trazida do Plano Nacional de Qualificação: 2003-2007<sup>14</sup>, conforme o próprio Documento Base, e, portanto, o que vem logo a seguir afirma a necessidade de, no decorrer do processo formativo, ocorrer “a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2007a, p. 47). Mais uma vez, ao deixar subentendido que o trabalho como princípio educativo tem que ser um princípio

---

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação: 2003-2007**. Brasília: MTE, 2003.

embutido na promoção de atividades e metodologias inovadoras, além de não afirmá-lo, limita-o.

Por outro lado, embora afirme “o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania”, logo em seguida explicita “a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2007a, p. 47). Para ser princípio educativo, o trabalho tem que se contrapor à forma alienante e alienada que o toma como mercadoria. É contraditório tomar o trabalho como princípio educativo numa política da qual se espera que a qualificação seja “suporte indispensável ao desenvolvimento sustentável”.

Entendemos, conforme Ciavatta (2005), que “enfocar o trabalho como princípio educativo significa superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo” (CIAVATTA, 2005, p. 84). A formação para o trabalho na perspectiva da formação integral e unitária, que tem o trabalho como princípio educativo, inclui o aprendizado de habilidades técnicas, mas o principal objetivo desta formação integrada é que os educandos compreendam os fundamentos científicos que estão na base das diferentes tecnologias que caracterizam as relações de produção e seus processos produtivos, bem como as tecnologias e os conhecimentos tecnológicos que estão na base das diferentes técnicas de produção.

### 2.3 A LACUNA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA A EJA E PARA A EPT

Os problemas conjunturais e estruturais vivenciados na educação brasileira estão especialmente presentes na EJA e na EPT e as referências feitas ao despreparo do professor não são situações novas diante da novidade do PROEJA. Nesta seção, trataremos de alguns aspectos relacionados à lacuna na formação docente para atuar na EPT e na EJA, modalidades da educação básica, decorrente do fato de não haver uma política claramente definida sobre a formação inicial para estas duas modalidades da educação.

A lacuna e a conseqüente necessidade de melhoria na capacitação, na formação inicial e na profissionalização dos docentes destas duas modalidades têm sido objeto de discussões em conferências e documentos internacionais.



Considerando que estas duas modalidades atendem a uma demanda de educandos jovens e adultos, reconhece-se que “a falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2010, p. 20).

No estudo da UNESCO sobre a formação docente no Brasil, constatou-se que “o grupo de professores do ensino médio aparece como o mais qualificado, com 95,4% das funções docentes exercidas por sujeitos formados em nível superior completo” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 34). No entanto, isso não significa que este percentual de professores tenha formação em licenciatura, pois é grande ainda o número de profissionais que atuam no ensino médio com nível superior de Bacharelado, portanto, sem formação específica para a atuação profissional docente.

Com relação à EJA e à EPT, modalidades da Educação Básica, é correto afirmar que a formação de docentes para estas duas modalidades deveria ser contemplada no âmbito da formação de professores para a Educação Básica. No entanto, essa formação ainda é incipiente e não aborda os aspectos essenciais destas duas modalidades de educação. Ou seja, os conteúdos da pedagogia do trabalho e da pedagogia da educação de adultos não estão suficientemente presentes nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas de modo geral. Além disso, “a formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora” (KUENZER, 2011, p. 672).

Cabe-nos indagar se a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA veio para resolver a lacuna na formação de docentes da EPT e da EJA ou mais uma vez se protela a assunção de uma política permanente de formação docente para essas duas modalidades de educação.

Segundo Kuenzer (2010), embora seja uma modalidade integrante da Educação Básica e, portanto, a formação dos docentes deva se dar em nível de licenciatura e com uma mesma base comum, a Educação Profissional tem uma especificidade que “confere complexidade à sua formação: a necessidade de conhecimento sobre a área específica de trabalho a ser ensinada, que deve articular conhecimento científico e conhecimento tácito” (KUENZER, 2010, p. 502). Por outro lado, a especificidade da EJA está na diversidade de seus sujeitos e nas implicações

pedagógicas que a descontinuidade dos processos de escolarização representa quando esses sujeitos retomam seus estudos.

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

Segundo Kuenzer (2010, p. 503), “a experiência tem evidenciado que a capacidade para ministrar conteúdos específicos da educação profissional supõe a formação científico-tecnológica na área de trabalho”; no entanto, “não há como pensar tantas licenciaturas quantas são as possibilidades formativas para o mundo do trabalho”. Por outro lado, nas disciplinas técnicas profissionalizantes, no momento de transformar um conhecimento científico e tecnológico em conteúdo de ensino, será fundamental que o professor tenha “experimentado, em algum momento de sua trajetória, e de alguma forma, a prática de trabalho que se propõe a ensinar” (KUENZER, 2010, p. 506). Ou seja, para o professor da educação profissional “não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos” (p. 508).

Portanto, não se discute a necessidade de o professor que atua em qualquer nível de ensino ou modalidade de educação ter uma formação para tal.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 260).

Diante das mudanças no mundo do trabalho, Kuenzer (2010) nos apresenta as características que o professor da educação profissional deve desenvolver:

Ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões

pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 2010, p. 513).

Entendemos que para minimizar o problema da lacuna na formação docente para a EPT e para a EJA serão necessárias políticas de formação que estejam atentas à fragmentação no sistema escolar, pois, embora a formação disciplinar continue existindo e a partir dela se busque fazer a integração entre os conhecimentos, isso não poderá ser feito sem se estar atento também à diversidade do público da EJA e do PROEJA, além de não se poder ignorar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a organização dos cursos em áreas profissionais e eixos tecnológicos. Conforme Kuenzer (2011, p. 683), “a formação de professores do ensino médio deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente”.

Para a formação voltada ao grupo de profissionais graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação pedagógica, Moura (2008, p. 32) propõe que se adotem estratégias de formação de curto prazo, “mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vêm marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história”. Nesta mesma perspectiva, Machado (2008, p. 14) destaca que o que ainda predomina são as ofertas formativas diversificadas “constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura”.

Outro aspecto interessante levantado por Moura (2008) se refere aos docentes licenciados para atuar nas disciplinas das áreas da educação geral. Esses docentes também precisam de formação específica para atuar em cursos de EPT.

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica,

contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2008, p. 32).

Sob este ponto de vista apresentado por Moura (2008), tem-se a impressão que a lacuna na formação docente para a EPT é muito maior do que se possa imaginar. E, se considerarmos a fragmentação presente nos próprios cursos de licenciatura, a situação é mais complexa ainda.

Neste sentido, nos parece que há um ponto de aproximação interessante nas reflexões de Kuenzer (2010) e Moura (2008) acerca das necessidades dos docentes que atuam em EPT: independentemente do profissional vir a exercer a docência em disciplinas ditas “específicas” ou nas ditas das “áreas de educação geral”, a atuação em ambas necessita de conhecimentos específicos sobre as relações entre educação e trabalho de forma geral e, em particular, da área específica do curso. Tais necessidades, embora diferenciadas, conforme a diversidade de disciplinas de um curso, demandam políticas públicas de formação docente inicial e continuada para a EPT.

Arroyo (2007a) contribui com essa reflexão quando aponta uma das possíveis causas de ter-se chegado ao atual estágio com essa carência de profissionais com formação docente para a EPT e para a EJA, quando diz que a

crença de que construindo perfis teóricos únicos de docente e processos únicos de sua formação teríamos o docente-educador ideal, único, levou ao descuido das análises dos processos reais de segmentação que já aconteciam e se acentuaram na organização do sistema escolar (ARROYO, 2007a, p. 201).

Por outro lado, Moura (2008) nos aponta mais uma situação que pode ter contribuído para que a carência de docentes com formação se tornasse tão acentuada nos sistemas, que é a pouca atratividade que essa carreira desperta nos jovens.

A falta de oferta de educação profissional de forma consolidada e significativa na maioria dos sistemas públicos de ensino, fazendo com que sejam muito poucos os docentes que atuam nessa esfera (restrita à Rede Federal de EPT e a alguns (poucos) sistemas estaduais). Desse modo, os jovens conhecem professores das disciplinas da educação básica em função, inclusive, da própria escola que frequentam, mas não conhecem, não têm contato e não têm informação sobre a profissão de docente da EPT (MOURA, 2008, p. 33).

De fato, a questão da oferta da EPT pelas redes estaduais deve ser analisada também pela ótica do pacto federativo e de custeio correspondente. Uma vez que a obrigatoriedade da oferta da EPT não recai sobre a esfera estadual, tal oferta fica dependente do apoio de recursos oriundos de verbas da união, via de regra mediante programas pontuais. Daí decorre parte das dificuldades de oferta da EPT pelas redes estaduais, implicando a precarização do trabalho, das formas de contratação e dos processos formativos dos docentes que atuam na EPT nestas redes estaduais. É fato, ainda, que grande parte dos professores da EPT destas redes tem contratos temporários e não tem definida a docência como profissão, pois sequer sabem se nela atuarão no ano letivo seguinte (LIMA FILHO; SHIROMA, 2011).

Por outro lado, quando a oferta de formação pedagógica para o professor da educação profissional ocorre, mesmo que de forma pontual, ela não tem tido a receptividade esperada por parte destes docentes. Segundo Arroyo (2007a), os professores resistem por terem que desconstruir conceitos que muitas vezes estão fortemente sedimentados, adquiridos em processos de formação anteriores, mesmo que precários.

Os docentes resistem a ter de repensar os saberes, artes e competências aprendidos nas situações tradicionais de trabalho. Resistem às ameaças de ter de desconstruir suas identidades docentes construídas nas situações tradicionais de magistério (ARROYO, 2007a, p. 204).

Um importante elemento de resistência ao Curso de Especialização do PROEJA na rede federal de EPT é a estruturação da carreira em função da titulação. Uma grande parte dos docentes tem formação de pós-graduação *stricto sensu*, são mestres ou doutores, e outros já são especialistas. Para estes, a formação em nível de especialização para atuar no campo do PROEJA não é atraente. Muitos bacharéis ainda não valorizam os conhecimentos e saberes próprios da docência e não estão dispostos a cursar uma licenciatura ou uma especialização predominantemente de formação pedagógica, pois consideram seus conhecimentos técnicos da área suficientes para sua prática docente.

Outra questão apontada por Arroyo (2007a) são as estruturas do sistema escolar que têm sido desqualificadoras e deformadoras do trabalho docente. Seu questionamento é:

Se aprendemos na pedagogia *marxiana* e *gramsciana* que o trabalho é princípio educativo, por que não mexemos na organização do trabalho docente para superar as duras estruturas desqualificadoras e tornar o trabalho docente educativo e formador? (2007a, p. 202).

E sua defesa é no sentido de que as políticas de qualificação docente viessem acompanhadas de estruturação de trabalho docente que também favorecesse a formação continuada.

Nesse sentido, entendemos que a oferta de formação docente prioritariamente nos finais de semana, como foi o caso da oferta dos cursos de especialização do PROEJA no sul do Brasil, é exemplo dessa estrutura desqualificadora e deformadora, tanto para os docentes formadores como para os docentes alunos dessa formação, algo bastante comum como estratégia de formação continuada de professores na EJA<sup>15</sup>.

Percebemos contradição entre as situações relativas à realidade da formação docente e o ideal da formação docente. Arroyo questiona e sugere a revisão das concepções sobre a organização da formação docente.

O ser docente e o trabalho docente se explicariam pela formação recebida. Logo, a permanente ilusão: reafirmemos o modelo ideal e redefinamos a formação com novas políticas, normas, diretrizes e novos currículos e teremos outra docência e outro docente. A centralidade dada nas políticas de formação reflete essa crença no papel constituinte da formação sobre a condição e o trabalho docente (ARROYO, 2007a, p. 193).

Garcia (2009, p. 16) aponta que há um modelo linear implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional e formação docente. Segundo este modelo, entende-se que os processos de desenvolvimento profissional provocam mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos conhecimentos e crenças provocaria uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

No entanto, Kuenzer (2011) questiona este modelo linear e essa visão reducionista de formação docente, pois a vê como consequência de uma postura ideológica que coloca os processos formativos à margem da discussão sobre o

---

<sup>15</sup> O fenômeno da sobrecarga de jornada semanal de atividades dos docentes dos cursos e dos docentes alunos foi identificado na oferta dos Cursos de Especialização PROEJA no sul do Brasil e será tratado no Cap. III desta tese, na seção 3.1.3.

contexto sociopolítico e econômico no qual esta formação e atuação profissional está inserida na sociedade capitalista.

O debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata desta compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social (KUENZER, 2011, p. 676).

Para Arroyo (2007a, p. 193), esse modelo se traduz na presença cada vez maior entre os profissionais dos centros de formação da crença no papel conformador da formação docente e menor no trabalho docente e em seu papel deformador. Essa seria a “tradicional visão conformante e precedente das políticas, das diretrizes e dos currículos de formação” (ARROYO, 2007a, p. 193). Para este autor, “saber mais sobre a docência para a qual se prepara seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação” (ARROYO, 2007a, p. 194), fazendo com que a adesão dos docentes aos programas de formação fosse maior. Ou seja, ao se pensar qualquer modalidade de formação, é preciso considerar as necessidades e expectativas dos professores e dos sistemas de ensino (MOURA, 2008), de modo que a formação seja pensada para situações concretas do trabalho docente (ARROYO, 2007a, p. 200).

Ao tratar dos conteúdos da formação docente a serem abordados nos processos de formação, Garcia (2009, p. 17-18) enfatiza que essa definição deve priorizar aqueles conhecimentos relevantes ao exercício da docência. Este autor também defende que, antes de organizar-se um programa de formação, é indispensável saber o que os docentes já conhecem e dominam. Neste sentido, o processo de desenvolvimento profissional deveria ter seu referencial sempre ancorado na concreticidade da prática pedagógica da sala de aula e da escola, visto que este é o local onde a atuação profissional docente se realiza, onde se constroem parcerias, onde ocorrem muitas aprendizagens individuais e/ou coletivas, em momentos formais e/ou informais. É na sala de aula onde práticas pedagógicas

são recriadas, na busca pela superação dos possíveis entraves e dificuldades de aprendizagem dos educandos.

Especialmente nas redes estaduais, onde a EP é incipiente em muitos Estados e, por outro lado, a EJA tem valor secundarizado, os professores que atuam nestas modalidades sofrem, no geral, de precarização de suas condições de trabalho mais acentuadamente que outros profissionais da educação geral: quase sempre, para completarem a carga horária de seus contratos (a maioria contratos precários, por tempo definido e renovação incerta), estes professores têm que atuar em duas ou mais escolas, tornando-se profissionais itinerantes e sazonais. Assim, a formação precária ofertada aos professores da EP e da EJA seria a face correspondente ao professor precário para estas modalidades (LIMA FILHO; SHIROMA, 2011).

Estas dimensões de precariedade na contratação e na formação dos docentes da EP e da EJA seriam, por sua vez, o correspondente da própria condição precária atribuída a estas modalidades, seja pelo caráter instrumental atribuído à EP, como adiestramento para o qual bastaria saber o conteúdo, seja pelo caráter de educação para carentes atribuído à EJA.

Entendemos que a lacuna na formação inicial para a docência no PROEJA não é apenas decorrente do fato de se tratar de uma nova modalidade de oferta de educação profissional, mas sim porque as questões relativas à formação de professores para a EP e para a EJA ainda não foram resolvidas e, portanto, constituem-se lacuna histórica, fruto do descaso com a formação docente para a EJA e reflexo da pouca relevância que é dada à qualidade da formação destinada aos adultos trabalhadores que não completaram sua escolaridade básica. A formação de professores para a EJA sempre se deu no Brasil de forma emergencial, ligada a programas geralmente destinados à necessidade de se superar a situação dos altos índices de analfabetismo. Nesse caso, prevalecem os discursos da solidariedade e do voluntarismo. Já a formação de professores para a EPT tem se dado em programas concebidos como emergenciais, mas com a finalidade de responder à demanda de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho em determinado ramo profissional.

Portanto, é fundamental que se tenha no horizonte a superação da cultura de programas especiais e emergenciais de formação docente que foram criados para atender a uma demanda específica, mas se mantêm por longo tempo até a



atualidade. O que se precisa é uma política de formação permanente dos profissionais da educação profissional, pela forma como a educação profissional se configurou e como ainda vem se configurando em nosso país. Como se situa a formação de professores para o PROEJA? É o que veremos no tópico seguinte.

#### 2.4 A PROPOSTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA: OS EIXOS CURRICULARES E OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

O documento que apresenta a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA e que subsidia e orienta a implantação desse curso em todo o Brasil (BRASIL, 2006a) traça objetivos gerais e específicos voltados à formação de quadros de profissionais qualificados para atuar nesta modalidade de oferta educacional. Embora neste documento esteja a afirmação de que se tem clareza de que esse processo de formação de docentes e gestores não ocorrerá de forma tão imediata, ao mesmo tempo se entende que os Cursos de Especialização do PROEJA são os desencadeadores de uma formação que objetiva a consolidação de um perfil profissional diferenciado para esse novo campo educacional.

Com a proposição do Curso de Especialização do PROEJA objetiva-se, portanto, a formação de especialistas docentes e gestores do PROEJA e, de ambos, espera-se que com essa formação ocorra a produção de novos conhecimentos teóricos e práticos que impulsionem a implementação da proposta do PROEJA.

A Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a), reforçando a importância de uma formação específica aos profissionais que atuarão nesse novo campo teórico-prático de conhecimento educacional, em seu objetivo geral do curso define que esta formação pretende,

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados. (BRASIL, 2007c, p. 5).

Um objetivo ambicioso, especialmente no que se refere a formar profissionais capazes de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação no contexto do PROEJA, embora seu enunciado inicie com a explicitação de um objetivo bem específico quando se trata de formar quadros de professores.

Este Curso de Especialização do PROEJA tem três objetivos específicos, assim explicitados:

- 1 - Formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA.
- 2 - Contribuir para a implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA.
- 3 - Produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de educação profissional, média e de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007b, p. 5).

Portanto, por meio desta formação docente se pretende atingir três objetivos que, embora se identifiquem entre si e até sejam complementares, são bastante distintos. O primeiro diz respeito especificamente ao perfil de egresso. Este programa de formação docente se propõe a formar especialistas da educação. Para isso o programa pretende desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA que, conforme anunciado no objetivo geral, devem possibilitar a formação de profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem. Como um curso de especialização, é uma formação continuada que capacita os egressos, que já são do quadro do magistério, a exercerem com mais aporte de conhecimentos a docência no PROEJA.

O segundo objetivo desta formação é capacitar gestores para uma implantação democrática, participativa e socialmente responsável de projetos educacionais para o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA. Percebemos que neste objetivo o curso de especialização se apresenta como uma estratégia de indução da implantação do PROEJA. Já o terceiro objetivo apresenta a preocupação com a produção de novos conhecimentos numa nova área educacional advinda da integração destas duas modalidades de ensino.

A justificativa para esta proposição de curso de pós-graduação *lato sensu* é a necessidade de se consolidar uma política de formação continuada de docentes, pois existe uma

escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeiam o PROEJA, tais como a relação trabalho-educação; a gestão democrática participativa; os currículos integrados na direção da formação unitária; as especificidades da educação do campo; direitos humanos, diversidade e inclusão (BRASIL, 2008a, p. 8).

Em sua concepção de curso, apresenta três pressupostos:

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

O primeiro pressuposto que fundamenta a concepção se identifica com os objetivos do programa de formação docente, mas apresenta três perfis de egresso ou, se assim é possível compreender, um egresso com um perfil muito complexo e idealizado, sobretudo se considerarmos as peculiaridades oferecidas por um curso de especialização. O objetivo do programa é formar especialistas da educação com capacidades para atuar na elaboração de estratégias criativas para as atividades de ensino-aprendizagem. Segundo este pressuposto, o especialista egresso poderá atuar no PROEJA como um docente-pesquisador; um gestor educacional de programas e projetos; e um formulador e executor de políticas públicas. Portanto, essa ampliação de perfil nos permite entender que o curso pretende formar um especialista com formação ampla, e que, independente de onde ele venha a atuar na estrutura de ensino, saberá atuar no sentido da implantação da política do PROEJA.

O segundo pressuposto fundamenta todas as ações do PROEJA e do EM integrado, ou seja, a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia,

humanismo e cultura geral, e que demanda uma metodologia que integre teoria e prática, na busca da realização da práxis pedagógica.

Em seguida, coerentemente, são retomados os princípios do Documento Base do PROEJA e reafirmados alguns desses princípios, dando sustentação filosófica e pedagógica à concepção de formação em nível de especialização, como a compreensão do trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e a necessidade de se conhecer o público da EJA considerando as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007a, p. 38).

A partir desses três pressupostos, de modo a permitir maior flexibilidade na organização das propostas dos cursos, o documento apresenta a organização dos conteúdos programáticos em cinco eixos curriculares que, por sua vez, trazem uma listagem de conteúdos básicos a serem desenvolvidos. Segundo Burnier e Cunha (2005),

A estruturação curricular por eixos tem como meta possibilitar a flexibilização e a agilidade na atualização dos conteúdos e das práticas curriculares, ao mesmo tempo em que busca garantir uma unidade de conhecimento centrada no foco do curso, preservando seu aspecto acadêmico. [...] Um “eixo de conteúdos e atividades” consiste na descrição dos conteúdos de uma grande área de conhecimento que o currículo visa abranger, constituindo-se na soma destas na macrounidade que a instituição oficializa como sendo o currículo do curso (BURNIER; CUNHA, 2005, p. 36).

Portanto, neste modelo, as macrounidades a partir das quais se pretende garantir que a unidade esteja centrada no foco do curso são: Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; Gestão democrática e economia solidária; Políticas e legislação educacional; Concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; e Didáticas na educação profissional e na educação de jovens e adultos, conforme quadro a seguir apresentado. O documento propõe ainda que em cada eixo do curso de especialização se construa uma síntese da discussão entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, dimensões que são indissociáveis na vida real, mantendo-se o foco do curso.

<b>EIXO CURRICULAR</b>	<b>CONTEÚDOS</b>
<b>Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos</b>	<p>Função social da educação, da escola, da educação básica e da educação profissional e da educação de jovens e adultos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentidos e concepções históricas para a educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos, sistematizadas nos marcos legais nacionais e internacionais;</li> <li>- O princípio do desenvolvimento integral e harmônico da personalidade do educando;</li> <li>- O princípio da importância socioeconômica da educação;</li> <li>- O princípio da importância sociopolítica da educação;</li> <li>- O princípio da importância sociocultural da educação;</li> <li>- Pressupostos e princípios da pedagogia tradicional, da escola nova, do tecnicismo, do construtivismo, da pedagogia crítica sócio-histórica, do sociointeracionismo, entre outras tendências pedagógicas.</li> </ul>
<b>Gestão democrática e economia solidária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação entre gestão e qualidade da educação;</li> <li>- Pressupostos e princípios da gestão democrática da educação;</li> <li>- Gestão de programas e projetos educacionais;</li> <li>- Projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática;</li> <li>- Processos de construção de projetos político-pedagógicos;</li> <li>- Gestão e organização de tempos e espaços escolares;</li> <li>- Mecanismos de consulta e de controle social da educação;</li> <li>- Articulação da gestão da educação com outras políticas setoriais;</li> <li>- Articulação da gestão da educação com movimentos sociais;</li> <li>- Avaliação institucional da educação e da escola;</li> <li>- Pressupostos, princípios, métodos e diretrizes;</li> <li>- Cooperativismo e economia solidária.</li> </ul>
<b>Políticas e legislação educacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção histórica dos marcos políticos e legais das áreas envolvidas: Processos de luta e conquista social;</li> <li>- Quadro político e legal da educação profissional técnica de nível médio e da formação inicial e continuada (qualificação profissional);</li> <li>- Quadro político e legal da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos;</li> <li>- O marco da educação inclusiva como referência para repensar as construções políticas e legais nessas áreas, marco regulatório da educação escolar indígena, referenciais para a educação do campo, referenciais para a educação em direitos humanos, para a diversidade e inclusão social.</li> </ul>

(Continua)

(Conclusão)

<p><b>Concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenças entre teoria e fato curricular;</li> <li>- Conceitos de currículo;</li> <li>- Concepções de currículo como microexperiências centradas na vida escolar;</li> <li>- Concepções de currículo como experiências macrossociais nas quais a vida escolar se insere e se produz;</li> <li>- Sujeitos de diferentes aprendizagens como produtores de currículo no cotidiano da prática pedagógica;</li> <li>- Currículo: resultados e processos, realidades interativas e normas, projetos e realidades, exigências sociais e condições sociais;</li> <li>- Produção curricular: emergência de currículos e resgate da realidade social e cultural dos educandos;</li> <li>- Modelos disciplinares, modulares e integradores de currículos;</li> <li>- Objetivos do processo ensino-aprendizagem como orientadores da seleção ordenamento e estruturação de conteúdos;</li> <li>- Lógicas de estruturação de conteúdos;</li> <li>- Determinação de nexos, relações e concatenações dos conhecimentos em correspondência com as particularidades do desenvolvimento dos educandos e com as necessidades de conhecer os objetos de conhecimento;</li> <li>- Problemas epistemológicos na concepção dos currículos da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos;</li> <li>- Desenhos curriculares na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos e alternativas de interação.</li> </ul>
<p><b>Didáticas na educação profissional e na educação de jovens e adultos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didático-pedagógicos e avaliação no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>- Princípios didático-pedagógicos que fomentam a unidade e os nexos entre educação profissional e educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos;</li> <li>- Tempos de aprendizagem e conteúdos na educação de jovens e adultos;</li> <li>- Implicações para a relação entre conteúdo-método-forma de organização-meio e para a relação entre conteúdo-princípios didáticos;</li> <li>- Estratégias didáticas integradoras;</li> <li>- O modelo de unidades de ensino integradas, o método de projetos, eixos temáticos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares, etc.;</li> <li>- Estratégias metodológicas focalizadas: na dinamização da atividade cognoscitiva dos alunos, na estimulação da autonomia discente, que exercitem a criatividade e a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos adquiridos a novas situações de resolução de problemas, de fixação de aprendizagens e que trabalhem sentimentos e emoções.</li> </ul>

**Quadro 2 – Eixos e conteúdos da proposta de curso de especialização do PROEJA**

Fonte: Elaboração própria a partir do documento “Proposta de Curso de Especialização do PROEJA” (BRASIL, 2008a).

Este quadro apoiará a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização do PROEJA elaborados em cada uma das Unidades-Polo nos três estados pesquisados, presente no Capítulo III desta tese, no seu tópico 3.2.1.

Pretendemos fazer a contraposição entre o proposto pela SETEC/MEC e o instituído pelas três Unidades-Polo de formação, o que significa dizer que, apesar de não estarmos validando o proposto, o estamos considerando como uma possibilidade. Especialmente quando se afirma que na formação dos docentes da

educação técnico-profissional do PROEJA se pretende que sejam considerados todos os aspectos que envolvem as temáticas do mundo do trabalho e da realidade social na qual o educando trabalhador aluno dos cursos PROEJA está concretamente situado.

#### 2.4.1 A indefinição entre a concepção de formação inicial e formação continuada

Consideramos pertinente nos determos na abordagem dos termos formação inicial e formação continuada por constatar que a formação docente apresentada na Proposta do Curso de Especialização do PROEJA evidenciou uma indefinição: em algumas partes do documento essa formação é apresentada como formação *inicial* e, em outras, como *formação continuada*. Esta indefinição se apresenta de maneira recorrente em todo o documento.

Quando se apresenta o PROEJA como um novo campo e, portanto, específico e diferenciado do que já existia antes na educação brasileira, a formação docente é apresentada com a concepção de formação inicial e como desencadeadora de outras ações de formação docente posteriores, que seriam necessárias para a efetivação do programa (BRASIL, 2006a, p. 5).

Na sequência, o documento trata o PROEJA como campo peculiar de conhecimento que por si só já exigiria que se implantasse uma “política específica para a formação de professores para nele atuar, uma vez que há carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera” (BRASIL, 2008a, p. 7). O fato de o PROEJA apresentar aspectos inovadores, quando oferta a integração da Educação Profissional (EP) ao Ensino Médio (EM) na modalidade de EJA, não impede constatar que as lacunas e indefinições em relação à formação inicial de professores para atuar, em particular na EJA e na EP, constituem um déficit histórico da política de formação de professores, agravado agora com a expansão da EP, na qual o PROEJA é parte importante.

Mais adiante, o documento reafirma a concepção de formação inicial quando enfatiza que “este curso de especialização é fundamental para a implantação do PROEJA com a qualidade que este programa requer, uma vez que ao se tratar de uma nova forma de atuar na educação profissional e na EJA não existe formação

sistemática de profissionais para esse campo e há necessidade da formação de um novo profissional” (BRASIL, 2006a, p. 6). Se afirma o entendimento de que os cursos de especialização são os desencadeadores de uma formação que objetiva a consolidação de um perfil profissional diferenciado para esse novo campo educacional.

No entanto, logo em seguida, emerge a concepção de formação continuada, mas que traz outras implicações.

Parte-se do princípio de que professores cursistas são profissionais em atividade laboral, cuja ação pedagógica produz, continuamente, conhecimentos sobre a realidade escolar, os alunos e seus modos de aprenderem, sobre as formas de ser professor em cada nível/modalidade de ensino e sobre como essa identidade profissional constitui o sujeito professor. Desse modo, o trabalho emerge como princípio educativo, por ser ele delineador de sujeitos – professores e alunos – que, ao se formarem, transformam a si e ao mundo (BRASIL, 2006a, p. 8).

Portanto, mais uma vez estamos diante de uma indefinição na concepção de formação docente, algo que não constitui novidade, mas que acompanha a EJA e a EPT de longa data e agora também o PROEJA.

Em seus relatos sobre a criação da primeira turma de pós-graduação *lato sensu* do Curso de Especialização em PROEJA, no IFES de Pelotas, Albernaz, Dorow e Eslabão (2007) dizem que esta especialização foi por eles entendida

[...] como uma possibilidade de contribuirmos na preparação dos docentes para a nova realidade. [...] aceitamos o desafio de proporcionar subsídios teóricos e metodológicos para atuar em cursos profissionalizantes que tenham como base um currículo integrado. [...] seriam alvo da formação continuada os docentes da rede federal, devido à constatação de seu despreparo acadêmico/prático para atuar com a EJA, pois esta é uma realidade não vivenciada pelos cursos técnicos da rede federal (ALBERNAZ; DOROW; ESLABÃO, 2007, p. 39).

Mas, ao iniciarem-se as aulas, constatou-se que um número significativo de cursistas era ligado à área da cultura geral, licenciados, portanto, sendo que da rede federal somente quatro atuavam em cursos técnicos e, destes, apenas dois concluíram a especialização<sup>16</sup>.

Entendemos que, mesmo que se queira que essa formação seja inicial, ela não substitui a formação de licenciatura, o que seria mais uma forma de precarizar

---

<sup>16</sup> Embora os autores não apresentem o número total de matriculados nesta turma, o edital de abertura de vagas para a primeira turma do Curso de Especialização do PROEJA de Pelotas, do ano de 2006, que analisamos, disponibilizou o número de 25 vagas (CEFET-RS, 2006).



uma formação docente para atuação numa modalidade de educação já tão marcada pela precarização e pelo aligeiramento.

No Parecer CNE/CES n.º 263/2006, encontramos a diferenciação entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização) e seus respectivos objetivos. Este parecer afirma o caráter profissionalizante dos cursos de especialização, entendendo esta modalidade como educação continuada, cuja função é:

adaptar, num primeiro momento, os egressos de cursos superiores de graduação às funções exigidas pela estrutura do cenário corporativo das empresas e das próprias instituições de educação. É por essa razão que os cursos de especialização também assumem a função de educação continuada, objetivando a inclusão de profissionais nas inovações dos métodos e técnicas, mesmo que não estejam diretamente envolvidos nos processos de desenvolvimento de tais avanços. A especialização que qualifica mais o graduado do ponto de vista profissional traduz-se, pois, na pós-graduação que revigora conhecimentos e constrói a competência técnica (BRASIL, 2006d, p. 8).

Entendemos que, como formação continuada, os cursos de Especialização do PROEJA cumprem um papel de formação específica voltada a uma atuação profissional docente também específica, mas que não dispensa uma formação inicial de licenciatura para atuar nas duas modalidades que se integram no PROEJA<sup>17</sup>. Neste sentido, o parecer apresenta o entendimento de formação continuada como formação complementar, que vem no sentido de contribuir na capacitação docente específica.

Para o exercício da docência na Educação Básica, os cursos de especialização também podem contribuir para a capacitação do profissional docente, dependendo dos objetivos formulados no projeto pedagógico correspondente, uma vez que estes cursos atendem a demandas específicas ligadas ao exercício profissional. Em todo caso, deve ser ressaltado o caráter de educação continuada destes cursos de especialização (BRASIL, 2006d, p. 9).

---

<sup>17</sup> Sobre a possibilidade de estruturar cursos de pós-graduação *lato sensu* com habilitação para o exercício da docência, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) encaminhou uma consulta ao CNE, que emitiu o Parecer CNE/CP n.º 7/2009 se posicionando favoravelmente ao credenciamento do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde e apresentando argumentos consistentes no sentido de sua viabilização. Este curso foi proposto pela EPSJV com ampliação de carga horária para 800 horas, sendo 400 horas presenciais destinadas às unidades curriculares voltadas para a Educação Profissional em Saúde, incluídas nestas horas as disciplinas pedagógicas, e 400 horas para estudos e vivências pedagógicas em escolas de ensino técnico da área da saúde (BRASIL, 2009d), com o objetivo de proporcionar equivalência com a habilitação conferida pela licenciatura ofertada em cursos de graduação.

Considerando as características da atividade profissional docente, Imbernón (2007, p. 48) considera que é possível estabelecer-se três etapas para a sua formação:

- a) uma etapa inicial de formação básica e de socialização profissional, caracterizada pela formação inicial em uma instituição específica, onde o desenvolvimento profissional começa com a entrada dos futuros professores nos estudos que o habilitarão a exercer atividade profissional docente;
- b) uma etapa de indução profissional e socialização na prática, que se dá nos primeiros anos de exercício da atividade docente;
- c) uma etapa de aperfeiçoamento, onde que predomina a formação continuada em diversas fases.

No Brasil, os docentes que atuam nas disciplinas da Educação Profissional para as quais ainda não existe uma definição de formação específica de licenciatura pulam esta primeira etapa de formação inicial para a docência. A partir de sua inserção na atividade docente e da socialização na prática, vão buscar uma formação pedagógica em cursos que foram concebidos para serem provisórios e emergenciais, mas que continuam sendo a única possibilidade de formação pedagógica, uma vez que falta uma ação mais estratégica de política pública focada para a formação docente na área da Educação Profissional.

Aguiar (2010), ao discorrer sobre o verbete no **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**, apresenta o conceito de formação inicial como “denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional”.

Para Aguiar (2010, p. 1), “o capítulo da LDBEM, no tópico referente à formação dos profissionais da educação (art. 62), generaliza a obrigatoriedade do preparo em nível superior na licenciatura plena aos professores destinados à educação básica, em universidades, centros universitários e faculdades/institutos de educação”. E, após minuciosa análise documental, finaliza afirmando que

os artigos 62, 63 e 64 da LDBEN, que tratam da formação dos profissionais da educação, o Decreto nº 3.554/2000, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e as diretrizes curriculares nacionais que regulam o campo não deixam dúvidas da opção

do legislador pela formação inicial em nível superior para todos os docentes (AGUIAR, 2010, p. 1).

Entendemos por formação inicial docente a qualificação profissional obtida em nível superior em cursos de licenciatura que habilitam legalmente o profissional a exercer a profissão de professor numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação básica; portanto, é no nível acadêmico das licenciaturas que essa formação deve ocorrer, pois é nesse nível de formação superior que se dá a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação docente no Brasil.

Refletindo sobre o currículo e a metodologia adotada pelas IES que formam professores, Imbernón (2007) afirma que:

La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida (IMBERNÓN, 2007, p. 51).

Ao definir o professor como um profissional, Enguita (2009) o faz através de cinco características, e entre elas está a licença para atuar. Para ele, essa licença é uma espécie de contrapartida do Estado pela competência e dedicação do serviço prestado à sociedade. Além disso, um diploma carrega consigo um reconhecimento e uma proteção do Estado, ou seja, é uma licença que protege o exercício profissional. A licenciatura também está ligada à ideia do mandato, ou seja, é o papel confiado pela sociedade a um determinado grupo de profissionais.

Moura (2008), após refletir sobre a existência de um conjunto de saberes inerentes à profissão docente para atuar na EPT, levanta um questionamento buscando entender por que a sociedade é tão liberal na aceitação de qualquer profissional de outra área técnica, que, mesmo sem os saberes próprios da docência, possa atuar como tal na EPT. Em sua percepção, a resposta está no fato de que os saberes da docência não têm “reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor” (MOURA, 2008, p. 31). Deste ponto de vista, a lacuna na formação docente para a EPT estaria chancelada pelo senso comum da sociedade e do mundo do trabalho, que não percebe essa necessidade de formação especificamente pedagógica dos docentes desta modalidade de educação, uma vez que bastariam

ao professor da área técnica os saberes específicos da área profissional para qual o curso está formando.

Em se tratando do ensino, a legislação, por exemplo, é clara quanto à exigência do diploma de licenciado para atuação docente e também em relação a todas as ações decorrentes dessa atuação. Mas, ao mesmo tempo, não dá aos professores a exclusividade para ensinar em nossa sociedade. Para Enguita (2009), a qualificação e a atividade profissional de um docente licenciado só têm validade legal se exercidas no âmbito de uma instituição de ensino escolar com normas e regras e oficialmente reconhecida e autorizada para funcionar como tal.

O que vemos na EPT são as instituições de ensino reconhecendo e validando a atuação profissional docente do profissional que tem licenciatura e também daquele profissional que não tem a licenciatura, como os diversos bacharéis das distintas áreas da profissionalização, concedendo-lhes igualmente a função docente. Isso tem uma implicação. Se de uma parte a instituição chancela a atuação desse profissional não licenciado, de outra torna invisível sua falta de formação específica para a docência e sua condição de não licenciado, uma vez que a autoridade para certificar está na instituição e não no professor.

Em suma, podemos afirmar que a formação inicial envolve duas dimensões que se integram: a profissional e a social. A primeira principalmente trata dos conhecimentos teóricos e práticos que o profissional deve procurar como requisitos necessários ao exercício de sua atividade; a segunda – social – trata do reconhecimento social da sociedade, referente ao mandato conferido pela habilitação (licenciatura). Anteriormente, no tópico 2.2, vimos como ambas as dimensões são prejudicadas pela lacuna/ausência de política pública para formação inicial de professores de EPT e EJA no Brasil.

Por formação continuada entendemos o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira do professor que integra o processo de constante busca por atualização e formação complementar, num permanente movimento de vir a ser. Assim, integram a trajetória de formação continuada do professor todas as aprendizagens adquiridas por meio de cursos de extensão, cursos de curta duração, semanas de estudos pedagógicos, participação em seminários, congressos, simpósios, oficinas, cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* e, especialmente, as aprendizagens decorrentes das experiências que cada profissional vivencia no cotidiano de sua atividade docente.

Podemos incluir ainda uma série de vivências e experiências que são formativas. Formação continuada não significa apenas frequentar cursos de formação docente, mas buscar ampliar sua formação geral e específica através de outros meios, como participação em feiras, mostras de trabalhos escolares, fóruns de discussão, frequência a bibliotecas, buscar vivências através da frequência a espaços culturais, cadastrar-se em *sites* de publicações de sua área de conhecimento e atuação profissional docente, além de participar de eventos científicos e acadêmicos. Poderíamos aqui incluir uma série de vivências e experiências que são formativas e que podem ocorrer em situações formais, não formais e informais.

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (GARCIA, 2009, p. 8).

Poderíamos questionar se uma formação docente que se autodenomina como continuada deve ser complementar a uma dada formação inicial. Por outro lado, se para uma determinada modalidade de educação a formação inicial de professores não existe, ou existe apenas na vigência de programas pontuais, haveria necessidade de se saber qual é o entendimento que se tem dessa formação que se dá posteriormente. Nesse sentido, o Curso de Especialização do PROEJA é um curso de formação continuada para professores da educação básica. No entanto, por admitir como alunos profissionais que não têm formação inicial para a docência, o curso acaba assumindo uma dupla dimensão.

O Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada. Neste documento, a formação continuada é definida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

Depreende-se que a concepção de formação continuada subjacente a esse decreto parte do entendimento de que o profissional já deve ter uma formação inicial, pois a formação continuada deve ser ação formal da política pública e induzida por instituições públicas de educação com oferta de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado e atividades formativas por meio de cursos presenciais ou cursos a distância. Em outras palavras, a formação continuada vem na perspectiva de ampliação de uma formação já existente.

Isto porque, como mencionado, para que a formação continuada possa ser constituída por múltiplas atividades em ambientes dos mais diversos, é fundamental que sua realização não seja confundida/reduzida a uma atividade individual do professor, mas que existam políticas públicas que possibilitem aos professores realizarem as funções requeridas, em compatibilidade com o exercício profissional.

Portanto, ao analisar os conteúdos propostos nos eixos curriculares dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Especialização do PROEJA no Capítulo III, esperamos ter uma compreensão mais clara sobre sua concepção de formação para o que apontamos a seguinte formulação a verificar na análise: para os professores da educação geral, o curso de especialização do PROEJA poderá ser percebido como formação continuada; já os professores da educação técnica, que ainda não tenham cursado nenhuma formação pedagógica, poderão ter a percepção de formação inicial, visto que o curso é prioritariamente de formação pedagógica. Por outro lado, o Curso de Especialização do PROEJA, entendido como formação continuada, por admitir como alunos os profissionais que não fizeram sua formação inicial docente, acaba assumindo uma dupla dimensão.

## 2.5 O DOCENTE PESQUISADOR COMO PERFIL DESEJADO DO EGRESSO DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA

No Documento Base do PROEJA, o quinto princípio define a pesquisa

como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos (BRASIL, 2007a, p. 38).

A Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a), ao apresentar seus três pressupostos, explicita no primeiro a “necessidade de formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como docente-pesquisador” (BRASIL, 2006a, p. 9).

Portanto, ao definir a pesquisa como modo de produzir conhecimento, está-se indicando um caminho metodológico para a formação dos educandos, sendo este um princípio metodológico. Partindo desse entendimento, o documento apresenta a definição do perfil desejado para o egresso especialista em PROEJA: um professor pesquisador. Portanto, nesta seção buscaremos refletir sobre o conceito de professor pesquisador.

Inicialmente, buscamos algumas definições presentes em documentos que normatizam e sugerem caminhos para a formação de professores para a Educação Básica, exarados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Resolução n.º 1/2000 que estabelece as DCN para a EJA, em seu artigo 17, menciona a necessidade da pesquisa na formação inicial e continuada de profissionais para a EJA orientando que essa formação deverá estar apoiada na “investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas” (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (BRASIL, 2001a), das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, ao reafirmar que “a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento”, expressa preocupação e faz um alerta sobre a inadequação do tratamento da pesquisa na formação docente por parte de IES formadoras:

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas (BRASIL, 2001a, p. 24).

O voto da relatora vem acompanhado de uma definição de pesquisa no âmbito do trabalho docente:

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica (BRASIL, 2001a, p. 35).

Considera ainda necessário que os docentes compreendam os processos de produção de conhecimento usados pelas diferentes ciências e que saibam usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação, etc. para que estes possam produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Por outro lado, a postura de pesquisador também é considerada essencial na produção de conhecimentos pedagógicos quando o professor investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.

Desta forma, o Parecer CNE/CP n.º 009/2001 define que

a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos (BRASIL, 2001a, p. 36).

A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 (BRASIL, 2002), em seu artigo 3º, por sua vez, ao tratar dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional específico dos docentes da educação básica, reforça em seu inciso III “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2001a, p. 62).



Partimos do entendimento de que professor pesquisador é aquele que desenvolve a capacidade de manter a curiosidade diante da vida, diante de sua profissão, diante das mais variadas formas do conhecimento, sendo capaz de se renovar, capaz de se recriar, de se desenvolver e de se construir como profissional da educação. Neste sentido, docente pesquisador é aquele que não se sente imobilizado diante das dificuldades e desafios da prática pedagógica diária, mas se põe em busca de encaminhamentos alternativos para os desafios postos, mediante o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, sistemáticas e estruturadas metodologicamente que permitam a investigação da realidade e a produção de mais conhecimentos.

Pesquisar o que se ensina propicia o prazer da descoberta e a importância do saber. A investigação pode levar a novos conhecimentos e fortalecer o ensino. A pesquisa é parte integrante da educação, meio necessário à problematização e à compreensão da prática docente e, conseqüentemente, à elevação da qualidade do ensino. As pesquisas que auxiliam a análise da prática e reorientam a ação estão conectadas ao cotidiano do professor e podem provocá-lo a um novo tipo de docência. A construção de um processo rigoroso sobre o que se ensina e para que se ensina contribuirá para a busca de possibilidades inovadoras por parte do professor pesquisador (VEIGA, 2009, p. 65).

Entendemos que a pesquisa, como uma das alternativas metodológicas e como princípio fundante da formação do sujeito, se impõe na prática pedagógica no momento que o educador e educandos tomam consciência de seus inacabamentos, de suas incompletudes e da própria provisoriedade/historicidade dos conhecimentos. Nesse sentido, Freire (1996) nos diz:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

E numa nota de pé de página logo esclarece:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. *Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.* O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29) (grifo no original).

O ser humano, ao tomar consciência de seu inacabamento, se torna insatisfeito, o que faz com que entre num movimento de permanente busca de respostas, mesmo que sempre provisórias, frente aos renovados questionamentos. Por isso, também se torna fundamental o desenvolvimento de uma postura investigativa nos educandos.

Sobre a importância da pesquisa na formação inicial do professor, Lüdke (2001) afirma não ter

dúvidas de que é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LÜDKE, 2001, p. 51).

O que move o professor a buscar ser um pesquisador pode ser a necessidade de maior aporte teórico para os desafios educacionais de maneira geral ou mesmo de sua área de conhecimentos mais específica, como questões relacionadas aos conteúdos de ensino ou questões relacionadas às metodologias. “O professor, como pesquisador de seu próprio processo de ensino, transforma-o em objeto de indagação voltada à melhoria de suas qualidades educativas” (VEIGA, 2009, p. 66).

Muitas vezes, a dificuldade está na transposição didática, quando conhecimentos científicos precisam ser transformados em objetos de ensino na educação profissional do adulto trabalhador. Outra dificuldade está em reconhecer conhecimentos de senso comum que precisam ser levados ao patamar de conhecimentos científicos sistematizados. Isso implica também em assumir a formação docente como um processo de desenvolvimento contínuo na perspectiva praxica.

No entanto, a formação docente no geral, ou em particular o desenvolvimento da formação do professor pesquisador, embora pressuponha disposição, interesse e atitude individual do professor, não pode reduzir-se a isso: necessita de ações e programas formais, institucionais apoiados em políticas públicas permanentes com garantia de recursos e infraestrutura e disponibilização

de tempo considerado como atividade da profissão docente. Os momentos de formação docente, intencionalmente planejados, são necessários e um processo de formação não se conclui após o término de determinado programa de formação, por mais eficiente que este processo tenha sido.

Além disso, deve-se pensar em um processo de interação que envolva o institucional, o individual, o coletivo e o social. Segundo Freire (1983), pela pesquisa como ato de conhecimento, os sujeitos participantes e os grupos populares alteram a qualidade de seus conhecimentos da realidade concreta, que passam para uma etapa mais elaborada e sistematizada.

Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito, pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1983, p. 36).

O que significa que o docente precisa conduzir seu trabalho, cujo ponto de partida é uma realidade concreta aparente, mas que vai exigir intervenção e mediação qualificada para que ambos, docente e educandos, consigam perceber como aquela realidade se constituiu historicamente, para então, desse ponto de partida, chegar a um concreto pensado já fundamentado pelos conhecimentos científicos da teoria, que, por sua vez, retorna a essa realidade com valiosos subsídios para nela intervir.

Segundo Santos (2001), a ideia que tem sido defendida é a de que

o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como estratégia para a melhoria do ensino (SANTOS, 2001, p. 16).

Embora se argumente que a atividade de investigação deva ser desenvolvida por todo e qualquer profissional, quando se trata de formação docente está se enfatizando que é necessário que esse profissional em especial deva ser

inquiridor, questionador, investigador e saber problematizar criticamente e com autonomia a realidade que a sala de aula apresenta cotidianamente.

Mas carecemos de um consenso sobre um conceito para essa pesquisa mais livre que os professores fazem. Lüdke (2001) justifica essa indefinição na classificação entendendo que

na educação, como campo de confluência de várias disciplinas e de saberes de múltiplas naturezas, efetivados pela prática de um profissional que reflete criticamente sobre seu trabalho, não poderia deixar de surgir um tipo de pesquisa complexo e desafiador de classificação (LÜDKE, 2001, p. 39).

Mesmo quando a pesquisa é colocada como base fundante da formação pedagógica e se impõe como um princípio metodológico, a prática de se desenvolver a habilidade de elaboração própria com autonomia e argumentação necessita estar apoiada em dados concretos e em fontes seguras. Para isso, faz-se necessário que o educador enquanto pesquisador também contribua para habituar o educando a buscar dados e informações em livros, textos em revistas especializadas e hipertextos em sítios de universidades, e nas agências de pesquisa e agências governamentais. Isso impõe aos órgãos públicos que a escola esteja equipada com biblioteca de acervo amplo, enciclopédias, vídeos e filmes, assinatura de revistas científicas das diferentes áreas do conhecimento, dicionários, livros de literatura e assinatura de jornais.

Para Demo (2005), a “característica emancipatória da educação, portanto, exige pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos” (DEMO, 2005, p. 8). Desta forma, tomando a pesquisa como princípio metodológico, o autor aponta que uma das coincidências entre educação e pesquisa é justamente a valorização do questionamento, sendo que na pesquisa o método é o questionamento sistemático crítico e criativo, e que precisa ser internalizado como atitude cotidiana. É uma “concepção integradora que toma a pesquisa como prática de produção de novos conhecimentos, bem como caminho didático e investigativo” (VEIGA, 2009, p. 59).

Demo (2005) desenvolve a ideia da pesquisa como princípio metodológico, ou seja, maneira de encaminhar o trabalho pedagógico em sala de aula, aliás, bastante próximo da maneira como André (2001) trata da temática segundo ela

própria, como discussão do papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente.

Em entrevista publicada no Portal Educacional (CASIMIRO, 2011), ao ser questionado sobre a importância da pesquisa no processo educacional, independentemente do nível de ensino e como ela pode ser incorporada nos níveis mais elementares, Pedro Demo esclarece seu entendimento:

Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo tem por trás a ideia da reconstrução, mas também agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade (CASIMIRO, 2011, sem paginação).

A pesquisa como forma de conhecer é a mais competente forma também de intervir, pois incorpora necessariamente a prática com a teoria, assumindo marca de política que aparece no processo de formação do sujeito crítico, criativo e inventivo, visto que inclui a percepção emancipatória do sujeito (DEMO, 2005). Para isso, professor e aluno precisam ser parceiros de trabalho e a relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum. Neste sentido, o docente precisa ser um pesquisador cotidianamente, tendo a pesquisa como a base da educação escolar (DEMO, 2005, p. 2-6).

No entanto, André (2001) reconhece que a tarefa de ensinar não se confunde com pesquisa e nem a ela se iguala. E embora ensino e pesquisa se articulem em alguns sentidos, em outros se diferenciam muito, e mesmo uma pesquisa voltada para a melhoria da prática docente precisa de condições mínimas para sua realização, no que concorda com Demo (2005). Mas enfatiza a importância da pesquisa em colaboração que deveria ser desenvolvida entre professores universitários e professores da educação básica. Para esta autora, ensino e pesquisa são de natureza diferente e as tarefas delas decorrentes também o são.

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente

importante que ele aprenda a observar, formular hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Portanto, se o que se espera de um professor da educação básica é que ele assuma a tarefa de ensino de maneira competente e responsável, temos que considerar que o papel da pesquisa na formação docente

requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano (ANDRÉ, 2001, p. 62).

Após revisão de literatura, Santos (2001, p. 24) conclui que a discussão em torno dos processos de formação do professor pesquisador trouxe a compreensão de que o docente, na sua atuação profissional, deve ter uma atitude investigativa, “detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática”. E, sem dúvida, na educação de adultos a prática da pesquisa como fundante do sujeito histórico implica ter o educando como sujeito, como presença curiosa e participante de seu próprio desenvolvimento.

Neste sentido, para Veiga,

Aprender a pesquisar deve fazer parte do cotidiano da instituição educativa e, principalmente, da sala de aula. É muito difícil imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação – e investigação feita com objetivo definido de produzir conhecimento. O pesquisador precisa ser formado, e essa formação só pode vir no bojo de uma prática inserida em determinado contexto social. Aprende-se a pesquisar por meio das situações vividas dentro da sala de aula, o que faz com que o aluno e o professor possam assumir, de forma cada vez mais autônoma, os papéis de protagonista e agente social. O papel do professor pesquisador será o de criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, propondo temáticas vinculadas à formação desses estudantes; *o de motivar e instrumentar alunos para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento* (VEIGA, 2009, p. 64). (grifos nossos).

É fundamental que o professor pesquisador tenha esta postura de instrumentar os educandos a considerarem suas experiências educativas que se dão em diferentes espaços sociais, como fonte de conhecimento, especialmente para os educandos da EJA, em geral, e para os educandos do PROEJA, em

particular: estes educandos trazem experiências de vida social e de sua inserção no mundo do trabalho com grande potencialidade para transformar-se em objeto de pesquisa. Isso constitui um desafio fundamental para o docente do PROEJA: criar condições para que estas experiências da realidade concreta dos educandos aflorem e sejam conhecidas e reconhecidas como conhecimento e fonte para pesquisa com novos conhecimentos.

Para Freire (1983), quando se pretende conhecer uma dada realidade pela pesquisa, faz-se necessário definir o que se entende por *realidade concreta*, que são os dados, os fatos e mais a percepção que dela estão tendo os envolvidos. Ou seja, faz-se necessário entender a maneira como os sujeitos de diferentes grupos sociais compreendem a relação com seu mundo, visto ser a realidade concreta uma relação dinâmica e dialética entre subjetividade e objetividade.

Freire (1983) adverte que, sem esse envolvimento dos sujeitos do conhecimento jovens e adultos no movimento de pesquisar e educar, o que se faz é apenas treinar mão de obra. Essa percepção tem implicações para a educação profissional.

Treinamento para uma maior rentabilidade da força de trabalho e em cuja prática a tecnologia é vista como neutra ou “a serviço sempre da humanidade”. Não cabe, por isso mesmo, nesta visão, a discussão do processo de trabalho em busca da compreensão crítica do mesmo. Os projetos educativos existem somente para oferecer algumas indicações necessárias para se obter uma maior eficiência na produção. Os trabalhadores devem transformar-se em bons produtores e o serão tão melhores quanto melhor introjetem as razões do sistema e se tornarem dóceis aos interesses da classe dominante (FREIRE, 1983, p. 36).

Uma das características importantes do professor como pesquisador é sua curiosidade a respeito de seus educandos, da realidade social em que vivem, as situações e condições de trabalho, ou a falta de trabalho que estes educandos enfrentam diariamente, pois juntos podem fomentar o interesse pelos conhecimentos escolares que nem sempre são tão atrativos para os educandos. Neste processo, a parceria entre os docentes, colegas de profissão, se torna importante na medida em que a assunção da incompletude de cada um desvela a realidade a todos, de modo que se percebam como sujeitos de um duplo processo: o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, a curiosidade é o impulsionador em potencial da aprendizagem profissional necessária ao longo da vida, tanto para os docentes quanto para os educandos.

Ensinar a pesquisar significa estimular a criatividade, o espírito investigativo, a curiosidade. A pesquisa é uma atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo. Ensinar a pesquisar é tomar a pesquisa como instrumento de ensino, de aprendizagem e de avaliação. É o ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade. Ensinar e pesquisar são dimensões que podem e devem ser complementares (VEIGA, 2009, p. 58).

Paulo Freire (1996) também diferencia a curiosidade ingênua da curiosidade epistêmica. Para ele, a curiosidade ingênua caracteriza o “saber de pura experiência”, feito, portanto, de senso comum. Já a curiosidade epistêmica é submeter a curiosidade ao rigor metodológico da pesquisa. Ao respeitar o saber de senso comum, a consciência crítica deve impulsioná-lo na direção do saber epistêmico. E quando isso acontece, o saber muda de qualidade.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

Segundo Demo (2005, p. 10-14), por questionamento compreende-se a referência à formação do sujeito competente, tendo a pesquisa como atitude cotidiana e sendo capaz de ler a realidade de modo questionador e crítico. Pela tomada de consciência crítica, o sujeito formula e executa o projeto próprio de vida no contexto histórico e assim desenvolve a capacidade de mudar, pois sabe intervir alternativamente no contexto social em que vive.

Uma das propostas do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA é de que “na formação continuada em serviço, assim como na formação inicial dos educadores e das educadoras, a pesquisa sobre a prática constitui princípio e diretriz, e o registro e a sistematização são seus instrumentos essenciais” (SOARES, 2006a, p. 286).

Ainda, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), citados por Garcia (2009, p. 17-18), considerando o processo e o papel dos professores na pesquisa e na produção do conhecimento para ensinar, estes autores fazem referência a três diferentes tipos de conhecimentos necessários aos docentes: conhecimento *para* a prática, conhecimento *na* prática e conhecimento *da* prática.



O conhecimento *para* a prática inclui conteúdos, teorias educativas e pedagógicas, estratégias instrucionais, o conhecimento formal para ensinar. Inclui um corpo teórico e metodológico que provém da investigação acadêmica e científica e que, por sua vez, organiza as situações práticas de ensino.

O conhecimento *na* prática se dá pela investigação sobre aprender a ensinar e na procura do conhecimento na ação. Esse conhecimento é construído a partir de encaminhamentos que o professor precisa fazer diante de situações imprevisíveis que administra cotidianamente e que constitui em experiência da prática. No entanto, esse conhecimento só é construído quando os professores conseguem refletir sobre essas situações.

O conhecimento *da* prática se dá pela investigação qualitativa quando o professor é um professor pesquisador que assume uma postura de constante indagação diante das situações problemas que surgem na vida da comunidade escolar.

Deste modo, para ser um professor pesquisador, além do aporte destes três conhecimentos acima referidos, é fundamental ter conhecimento de sua área específica de ensino, aliado à formação pedagógica.

A preocupação com a necessidade da introdução da pesquisa na formação docente foi apresentada no Documento Base quando este trata das concepções do PROEJA. Neste momento, o documento aponta para a pesquisa como forma de conhecer os sujeitos das turmas nas quais os professores exercerão suas docências.

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas – todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2007a, p. 35).

Neste sentido, o documento que orienta os cursos de especialização do PROEJA apresenta, em sua justificativa, o entendimento de que essa formação deve levar também à investigação dos modos de aprender dos educandos da EJA,

tendo em vista compreender e favorecer lógicas e processos de sua aprendizagem no ambiente escolar. Para que isso aconteça, propõe que o conteúdo programático de cada eixo do currículo do curso de especialização contemple tanto as dimensões teórico-conceituais quanto os métodos de pesquisa próprios de cada campo da ciência, criando a possibilidade de realização de exercícios de investigação que possibilitem a aplicação de aspectos conceituais nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

As definições de professor pesquisador e sua compreensão, tratadas nesta seção, têm implicações na organização dos Cursos de Especialização do PROEJA e na prática pedagógica dos docentes formadores e cursistas, o que será tratado nos capítulos seguintes desta tese, a partir da compreensão dos profissionais cursistas entrevistados.

### **3 A TECITURA DA OFERTA DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA NAS TRÊS UNIDADES-POLO DO SUL DO BRASIL**

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (FREIRE, 2001, p. 264).

Nesse capítulo, trazemos elementos que nos permitem compreender o processo de implantação dos cursos de especialização do PROEJA nas três Unidades-Polo do sul do Brasil a partir da análise de documentos institucionais<sup>18</sup> das IES formadoras que integraram as referidas Unidades-Polo de formação. O capítulo está organizado em duas seções.

Com o intuito de compreender o processo de ingresso aos cursos e a periodicidade de sua oferta, a primeira seção trata da análise dos editais de abertura de turmas nas três Unidades-Polo. Os editais foram objeto de análise em aspectos relacionados à definição de público-alvo<sup>19</sup> do curso, destinação de vagas a diferentes segmentos, critérios de seleção e requisitos de ingresso, dias da semana e horários de funcionamento previstos para as turmas, observando-se as peculiaridades de cada Unidade-Polo.

Na segunda seção, ao analisar os projetos pedagógicos dos Cursos de Especialização do PROEJA das três Unidades-Polo e sua organização curricular, partimos de um procedimento analítico quando abordamos especialmente a organização curricular dos cursos ofertados, destacando a organização do conteúdo programático de cada eixo curricular adotado, considerando os módulos, as unidades curriculares, as disciplinas e suas ementas, buscando identificar os princípios e concepções do PROEJA, componentes relevantes presentes no processo de formação docente.

Neste capítulo, nossas fontes de pesquisas foram dois documentos básicos: os editais de abertura de turmas e os projetos pedagógicos dos cursos. A análise é

---

<sup>18</sup> Todos os documentos institucionais analisados estão referenciados no final desta tese.

<sup>19</sup> Adotamos o termo “Público-Alvo” para nos referirmos ao público ao qual se destinam os cursos por ser o termo constante tanto na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a), enviada pela SETEC/MEC aos polos de formação, como nos editais de abertura de turma e nas propostas pedagógicas dos cursos dos três polos da Região Sul do Brasil.

fruto do levantamento destes documentos, publicados pelas IES em suas páginas eletrônicas, sendo que alguns foram a nós disponibilizados pelos coordenadores dos cursos de especialização, por solicitação, via correio eletrônico.

Trazemos, portanto, uma análise comparativa destes documentos com as orientações advindas da SETEC/MEC para a elaboração dos editais e projetos de curso para a especialização em PROEJA, tomando por base a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a). Procuramos também evidenciar algumas particularidades consideradas merecedoras de destaque. Dessa análise foi possível perceber características convergentes e divergentes, aproximações e distanciamentos, potencialidades, fragilidades e singularidades. As considerações apresentadas nesse capítulo refletirão na análise dos dados da pesquisa de campo, por entendermos que a maneira de se implementar uma formação incide diretamente nos resultados desta formação.

Neste sentido, cabe esclarecer que os Cursos de Especialização PROEJA foram ofertados no Brasil com recursos financeiros repassados pela SETEC/MEC mediante convênio e conforme plano de trabalho apresentado pelas IES Unidades-Polo. O plano de trabalho de cada Unidade-Polo, por sua vez, continha o cronograma de execução, o plano de aplicação e o detalhamento de custos, com a relação dos itens financiáveis.

Na SETEC/MEC, o financiamento dos cursos de Especialização PROEJA segue um fluxo predeterminado. Inicialmente, a SETEC/MEC estipula o calendário de recebimento de novos projetos ou de novas turmas. A partir disso, as IES apresentam seus projetos de curso de Especialização PROEJA à SETEC/ME, que devem estar em conformidade com as orientações contidas no documento de Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a). Junto com este projeto, as IES também encaminham seus Planos de Trabalho, no formato estipulado pela Instrução Normativa do Tesouro Nacional n.º 1/97, onde estão detalhadas todas as despesas, em conformidade com o Manual de Despesa Nacional – Portaria conjunta da Secretaria do Tesouro Nacional/Secretaria de Orçamento Federal n.º 3/2008, que aprova os Manuais de Receita Nacional e de Despesa Nacional e dá outras providências – para o desenvolvimento do referido curso.

De posse destes documentos, a equipe técnica da SETEC/MEC avalia a qualidade dos projetos no que diz respeito à sua coerência com os objetivos da

formação pretendida nos cursos de especialização PROEJA, a viabilidade financeira desta oferta de curso, verifica se as rubricas e códigos das despesas estão corretos e se os valores e quantidades são coerentes com o projeto apresentado. Após a aprovação, os projetos são encaminhados para a Coordenação de Execução Orçamentária para a efetivação de descentralização de crédito orçamentário que permitirá a realização dos cursos.

No final de cada exercício orçamentário, as IES devem realizar a apresentação da prestação anual das contas e, na conclusão dos trabalhos das turmas, na conclusão dos projetos de curso, fazer a prestação de contas final. Desta forma, toda vez que necessitar de novos investimentos para novas turmas, a IES recomeça o ciclo com a apresentação do projeto e do plano de trabalho.

Tomamos como exemplo o plano de trabalho, ao qual tivemos acesso, do Projeto de abertura do II Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação para Jovens e Adultos – Campus Londrina, Processo n.º 102/10-COEPP (UTFPR, 2010c) da Unidade-Polo da UTFPR, onde consta o detalhamento de custos relativo à abertura de 11 turmas, totalizando o valor de R\$ 811.887,04. Neste detalhamento de custos, consta a seguinte relação de itens financiáveis: Diárias a Docentes, Diárias à Coordenação Pedagógica, Confecção de Material Didático (previsão do número de 6.000 fotocópias por/*Campus*), Publicação dos TCC, Toner para Impressora, Transparências, Passagens a Docentes, Passagens à Coordenação Pedagógica, Quadro Docente, Orientações de Monografias, Coordenação Pedagógica Geral, Coordenação Pedagógica Local, Secretária Acadêmica e Encargos Sociais – 20%.

### 3.1 OS EDITAIS DE ABERTURA DE TURMAS

Iniciamos esta seção apresentando os documentos institucionais denominados Editais<sup>20</sup>, que dão início ao processo de abertura de turmas para os Cursos de Especialização nas três Unidades-Polo de formação do Sul do Brasil, que serão objeto de análise a partir do que está indicado na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a). Analisamos vinte editais publicados

---

<sup>20</sup> Todos os Editais analisados constam nas Referências no final desta Tese.

nas páginas eletrônicas dos *campi* dos três polos de formação, sendo nove editais da Unidade-Polo da UTFPR, três editais da Unidade-Polo do IFSC<sup>21</sup> e oito editais do consórcio de IES do Rio Grande do Sul, conforme quadro a seguir apresentado.

A N O	EDITAIS DOS TRÊS POLOS		
	PARANÁ	SANTA CATARINA	RIO GRANDE DO SUL
2006	Edital n.º 01/06 – UTFPR Edital único para 6 <i>campi</i>		Edital Unisede n.º 04/2006 IFRS – Pelotas
2007	Edital n.º 01/07 – UTFPR Edital único para 6 <i>campi</i>	Edital n.º 10/2007 – IFSC Edital único para 3 <i>campi</i> .	Edital s/n UFRGS – Faced/PPGE Porto Alegre
	Edital n.º 04/2007 – UTFPR Edital único para 3 <i>campi</i>		
2008		Edital n.º 23/2008 – IFSC Edital único para 4 <i>campi</i> .	Edital n.º 033-2008 – UFRGS – EAFA-RS Escola Agrotécnica Federal de Alegrete
			Edital s/n-2008 – CEFET Bento Gonçalves
			Edital s/n-2008 – CEFET – São Vicente do Sul UNED Júlio de Castilhos
			Edital s/n Faced/ppge/ UFRGS – Porto Alegre
2009	Edital n.º 02/09 – UTFPR – Londrina	Edital n.º 57/2009 – IFSC Edital único para 5 <i>campi</i> .	Edital n.º 079/2009 – UFSM
	Edital n.º 04/09 – UTFPR – Pato Branco		
	Edital n.º 04/09 – UTFPR – Medianeira		
	Edital n.º 02/09 – UTFPR – Ponta Grossa		
2010	Edital n.º 13/2010 – UTFPR – Campo Mourão		Especialização PROEJA indígena – 2010
	Edital n.º 10/2010 – UTFPR – Curitiba		

**Quadro 3 – Editais de abertura de turmas**

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observamos no quadro acima, delimitamos o campo investigativo quanto a critérios de tempo, no que concerne à abertura de oferta de turmas, aos editais publicados do ano de 2006 aos anos de 2009/2010. Nas próximas seções, abordaremos os aspectos mais relevantes presentes nestes editais, ressaltando que pela sua própria natureza estes são documentos que normatizam e estabelecem as regras dos processos de ingresso nos cursos de especialização do PROEJA, portanto, são documentos formais, o que limita fazer uma análise mais detalhada e rica como gostaríamos, pois não são documentos conceituais ou explicativos, mas instituintes.

### 3.1.1 A definição de público alvo e destinação de vagas dos editais

A Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, em sua primeira versão (BRASIL, 2006a), trouxe a seguinte definição de público-alvo:

<sup>21</sup> Para cada edição do curso de Especialização do PROEJA, o IFSC publicou editais únicos para todos os seus *campi*.

Profissionais com curso superior que trabalhem nas Redes Públicas de Ensino e atuem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e/ou na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou que venham a atuar em programas e projetos pedagógicos que integrem esses cursos (BRASIL, 2006a, p. 6).

Com a alteração do Decreto n.º 5.478 (BRASIL, 2005) pelo Decreto n.º 5.840 (BRASIL, 2006b), que encampou o Ensino Fundamental e instituiu o PROEJAFIC, a Proposta de Curso de Especialização, numa segunda versão, também ampliou seu público-alvo para:

Profissionais com curso superior que trabalhem nas Redes Públicas de Ensino e atuem na Educação Profissional e/ou na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou que venham a atuar em programas e projetos pedagógicos que integrem esses cursos (BRASIL, 2007c, p. 9).

Os editais analisados acompanharam essa mudança na definição de público-alvo, esclarecendo que se entende por profissionais, professores, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, pedagogos, técnicos administrativos e demais servidores graduados.

O caráter genérico e aberto de público-alvo dos cursos de especialização permitiu que as IES ampliassem de tal forma sua abrangência que possibilitou que qualquer profissional que trabalha nas redes públicas de ensino possa participar desta formação. No entanto, esta postura é notadamente contraditória. Por um lado, com esta caracterização ampliada de oferta e de possibilidade de acesso, as instituições dão sinais de resistência a um processo de formação docente inicialmente concebido e voltado à formação de professores com atuação junto ao PROEJA. Por outro lado, a oferta ampliada de vagas especialmente estendida aos técnicos administrativos e demais servidores graduados da instituição, permitindo que qualquer profissional das redes de ensino fosse incluído no processo de seleção e posterior ingresso no curso, de certa forma favorece a disseminação da concepção de educação integrada de forma ampliada nas instituições de educação. Ao contemplar os gestores e técnicos, possibilita uma formação às equipes gestoras, que também precisam de formação que fundamente as tomadas de decisão em favor dessa nova modalidade de educação profissional integrada.

Entendemos que a busca por certificação de formação continuada é uma demanda reprimida, real e legítima dos servidores em geral, em função da política

dos planos de carreira do magistério, que exige certificação para os avanços na carreira, o que faz com que cursos de especialização de oferta gratuita como este do PROEJA também sejam procurados por profissionais que, embora não tenham interesse na atuação docente, precisam de certificação, uma vez que os títulos integram as políticas de avanços nos planos de carreiras dos servidores em geral. Deste modo, com este caráter genérico e aberto de público-alvo, os editais contemplam a necessidade de formação de todos os profissionais que atuam em instituições de ensino, independente do cargo ou da função que exercem. No entanto, consideramos que esta sensibilização dos profissionais não docentes servidores poderia ter sido realizada com a oferta de uma formação especificamente direcionada para isso e num período de tempo mais curto.

Constatamos heterogeneidade presente nos editais dos três Estados analisados, em diversos aspectos e nas diferentes edições de oferta do Curso de Especialização. Apresentaremos a seguir os dados constantes nos editais de abertura de turmas, sistematizados em quadros por polos, contendo o número de vagas por edital e a respectiva distribuição de vagas por segmentos a serem atendidos.

Ressaltamos que, com relação a encargos financeiros sobre matrícula e mensalidades dos cursos, para todas as edições os cursos foram gratuitos para os alunos. Apenas nos editais n.º 23/08 – IFSC e n.º 57/09 – IFSC consta que dos candidatos ao processo seletivo foi solicitado o pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$ 40,00.

EDITAL / N.º DE VAGAS	DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS
	<b>PARANÁ</b>
Edital n.º 01/2006 – 240 vagas (6 turmas)	Profissionais da rede pública de ensino.
Edital n.º 01/2007 – 240 vagas (6 turmas)	Profissionais da rede pública de ensino.
Edital n.º 04/2007 – 160 vagas (4 turmas)	Profissionais da rede pública de ensino.
Edital n.º 02/2009 – Londrina – 44 vagas (1 turma)	Servidores da UTFPR (04 vagas); Interessados da comunidade (40 vagas)
Edital n.º 04/2009 – Pato Branco – 44 vagas (1 turma)	Servidores da UTFPR (04 vagas); Interessados da comunidade (40 vagas)
Edital n.º 04/2009 – Medianeira – 40 vagas (1 turma)	Profissionais da rede pública de ensino.
Edital n.º 02/2009 Ponta Grossa – 44 vagas (1 turma)	Servidores da UTFPR (04 vagas); Interessados da rede pública (40 vagas)
Edital n.º 13/2010 – Campo Mourão – 44 vagas (1 turma)	a) Profissionais do PROEJA; b) Profissionais da EJA; c) Profissionais da EPT; d) Profissionais da Educação Básica
Edital n.º 10/10 – Curitiba – 44 vagas (1 turma)	Profissionais da rede pública de ensino.

(Continua)



(Conclusão)

<b>SANTA CATARINA</b>		
Edital n.º 10/2007 – IFSC Edital único para 3 <i>campi</i> . 105 vagas (3 turmas)	Classificação geral (29 vagas) Profissionais com necessidades especiais (2 vagas) Profissionais do Sistema Socioeducativo (3 vagas)	
Edital n.º 23/2008 – IFSC Edital único para 5 <i>campi</i> . 175 vagas (5 turmas)	Classificação geral (29 vagas) Profissionais com necessidades especiais (3 vagas) Profissionais do Sistema Socioeducativo (3 vagas)	
Edital n.º 57/2009 – IFSC Edital único para 5 <i>campi</i> . 175 vagas (5 turmas)	Classificação geral (29 vagas) Profissionais com necessidades especiais (3 vagas) Profissionais do Sistema Socioeducativo (3 vagas)	
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>		
Edital Unisede n.º 004/06 – IFRS PELOTAS 25 vagas (1 turma)	Candidatos com vínculo funcional efetivo nas redes de ensino municipal ou estadual e que possuam curso de graduação completo.	
Edital UFRGS – Faced/PPGE Porto Alegre – 2007 100 vagas (n.º de turmas sem informação)	Servidores da RFEPT	28
	Profissionais com necessidades especiais	02
	<b>Total</b>	<b>30</b>
	Servidores do Sistema Estadual de Ensino	25
	Profissionais com necessidades especiais	02
	Profissionais do Sistema Socioeducativo	03
	<b>Total</b>	<b>30</b>
	Servidores Sistema Municipal de Ensino	28
	Profissionais com necessidades especiais	02
	<b>Total</b>	<b>30</b>
	Indígenas com Carta de Recomendação da aldeia reconhecida pela FUNAI	10
Edital n.º 033-2008 – UFRGS – EAFA-RS Escola Agrotécnica Federal de Alegrete 50 vagas (n.º de turma sem informação)	Docentes – servidores – RFEPT	15
	Docentes estaduais, preferencialmente da EPT do Programa Brasil Profissionalizado	17
	Docentes Municipais	14
	Educadores Indígenas	2
	Educadores do Sistema Socioeducativo	2
Edital s/n – 2008 – CEFET – Bento Gonçalves 50 vagas (n.º de turma sem informação)	Docentes – servidores – RFEPT	15
	Docentes estaduais, preferencialmente da EPT do Programa Brasil Profissionalizado	18
	Docentes Municipais	13
	Educadores Indígenas	2
	Educadores do Sistema Socioeducativo	2
Edital s/n CEFET São Vicente do Sul – 2008 UNED Júlio de Castilhos 50 vagas (n.º de turma sem informação)	Docentes – servidores – RFEPT	10
	Docentes estaduais, da EPT e do Programa Brasil Profissionalizado	12
	Docentes Municipais	24
	Educadores Indígenas	2
	Educadores do Sistema Socioeducativo	2
Edital s/n Faced/ppge/ UFRGS – Porto Alegre – 2008 52 vagas (n.º de turma sem informação)	Docentes – servidores – RFEPT	13
	Docentes estaduais, preferencialmente da EPT do Programa Brasil Profissionalizado	27
	Docentes Municipais	3
	Educadores Indígenas	4
	Educadores quilombolas	2
	Educadores do Sistema Socioeducativo	3
EDITAL n.º 079/2009 – UFSM 40 vagas (n.º de turma sem informação)	Servidores da RFEPT; Servidores do Sistema Estadual de Ensino; Servidores do Sistema Municipal de Ensino	
Especialização PROEJA Indígena 35 vagas (n.º de turma sem informação)	Indígenas reconhecidos por suas aldeias	25
	Não indígenas gestores da Educação Indígena	10

**Quadro 4 – Número e distribuição das vagas nos editais**

Fonte: Elaboração própria.

Os editais da Unidade-Polo da UTFPR têm como público-alvo os profissionais da rede pública de ensino e as vagas são destinadas ao público em geral e interessados das comunidades que estão englobadas nesta formação. Os editais não explicitam uma preocupação com a formação de professores especificamente ao PROEJA, com exceção do edital n.º 13/2010 do *campus* de

Campo Mourão, que apresenta uma distribuição prioritária nesta ordem: a) Profissionais do PROEJA; b) Profissionais da EJA; c) Profissionais da EPT; d) Profissionais da Educação Básica. Também não houve destinação de vagas aos distintos segmentos a serem abrangidos por esta formação. Apenas em alguns editais podemos constatar que quatro (04) vagas foram consideradas prioritárias e reservadas aos servidores da UTFPR, sem, contudo, fazer menção à vinculação desse servidor com o ensino ou mais especificamente com o PROEJA.

Nos três editais de Santa Catarina, além dos profissionais da educação básica, incluindo os professores da EJA e da EPT, na distribuição das vagas constatamos a preocupação com a garantia do acesso aos profissionais com necessidades especiais e dos profissionais que atuam no Sistema Socioeducativo na escolarização de educandos da EJA privados de liberdade. Esta formação é importante para estes docentes, considerando futuros projetos do PROEJA-FIC no sistema prisional.

Os editais da Unidade-Polo do Rio Grande do Sul são mais específicos com relação à destinação das vagas. Inicialmente todos os editais restringiram a distribuição de vagas aos profissionais pertencentes ao “quadro de pessoal permanente” das instituições públicas de ensino.

Nos editais de 2007 e 2008, a distribuição de vagas se deu entre vários segmentos dos três sistemas de ensino: federal, estadual e municipal. Esta distribuição das vagas é importante, na medida em que ela está aliada à demanda atendida por cada um dos sistemas, embora até então o PROEJA tivesse a adesão do sistema estadual de ensino neste Estado.

No entanto, no sistema municipal de ensino, o PROEJA teve adesão de um significativo número de municípios e a distribuição de vagas se justifica pela necessidade de se formar docentes, tendo em vista a demanda de diferentes públicos que já estavam sendo atendidos pelas turmas de PROEJA-FIC em vários municípios que firmaram acordo de cooperação com os Institutos Federais<sup>22</sup>.

Na versão de 2008 da Proposta de Curso de Especialização (BRASIL, 2008a), encontramos a seguinte recomendação: “Recomenda-se que a coordenação-geral do curso de especialização PROEJA estabeleça estreito diálogo com as secretarias estaduais e municipais de educação e de ciência e tecnologia,

---

<sup>22</sup> A este respeito, ver o Anexo II no final desta Tese.

quando for o caso, no intuito de melhor atender às necessidades de formação de profissionais desses sistemas”. Essa foi uma recomendação importante, visto que no Paraná houve a ampliação do número de escolas estaduais que implantaram o PROEJA no Ensino Médio.

Em Santa Catarina, bem como no Rio Grande do Sul, houve a adesão de um número significativo de municípios ao PROEJA-FIC. Este movimento de adesão foi apoiado pela distribuição das vagas nestes dois polos entre os diferentes sistemas, em especial nos editais do Rio Grande do Sul, que destinou vagas especificamente aos educadores indígenas, quilombolas e do sistema socioeducativo.

A destinação de vagas nos cursos de Especialização do PROEJA aos docentes que atuam com educação tecnológica e EJA nas comunidades indígenas é importante tanto para os docentes que não são indígenas como para os docentes das etnias indígenas, destacando-se que muitos docentes de etnias indígenas já compõem o quadro do magistério das redes estadual e municipal de ensino. Além disso, a formação é necessária para atender à recomendação presente no Documento Base do PROEJA Indígena:

A educação profissional integrada à educação escolar indígena deve encontrar estratégias para a apropriação indígena dos conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao seu desenvolvimento econômico, cultural e social; deve respeitar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, deve fundamentar-se no envolvimento coletivo, comunitário e acatar os projetos sociais de busca de autonomia econômica, de autodefesa, de autovalorização (BRASIL, 2007d, p. 64).

Também a destinação de vagas em especial aos docentes do sistema socioeducativo é uma ação importante, pois, segundo dados estatísticos do Ministério da Justiça (InfoPen<sup>23</sup>), em 2009 havia mais de 420 mil pessoas privadas de liberdade no Brasil. Dados oficiais apontam que “somente 18% dos detentos participavam de atividades educacionais, formais e não formais, e 70% não tinham concluído o ensino fundamental”<sup>24</sup>. Isso significa que no Brasil um contingente imenso de pessoas jovens e adultas, com escolaridade básica incompleta, se encontra entre as pessoas privadas de liberdade.

<sup>23</sup> Sistema de Informações Penitenciárias. Ministério da Justiça – Sistema Prisional – Estatística. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

<sup>24</sup> Disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14905](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14905)>. Acesso em: 08 set. 2012.

Já as pesquisas acadêmicas apontam que um índice alarmante de 80% da população carcerária não estuda e não tem sua escolaridade de Ensino Fundamental ou Ensino Médio completo (JULIÃO, 2009). Para esses sujeitos, além das políticas públicas voltadas à educação básica serem ainda bastante incipientes, um dos grandes problemas é a não adesão dos Estados brasileiros aos programas e às políticas públicas federais voltadas à formação profissional.

Entendemos que, ao se inviabilizar o acesso à educação básica ao encarcerado, este está sendo punido duplamente. Primeiro, por lhe ser negado um direito à educação básica e a uma qualificação profissional; segundo, que isso fragiliza mais ainda seu retorno ao convívio em sociedade, diminuindo assim em muito suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho após o cumprimento de sua pena. Mas, para a efetivação de um projeto de escolarização e formação profissional no sistema prisional, a formação de professores é indispensável, tendo em vista as peculiaridades dessa oferta.

A destinação de duas vagas a educadores quilombolas no edital s/nº Faced/PPGE/UFRGS de 2008 das turmas de Porto Alegre, embora seja em número bem restrito, tem sua importância, em especial para esta capital que possui cinco comunidades quilombolas (Alpes, Areal da Baronesa, Comunidade Quilombola da Vila dos Sargentos, Família Fidélis e Família Silva), considerados quilombos urbanos. Um destes quilombos, a Associação Quilombo da Família Silva, foi o primeiro quilombo urbano a ser reconhecido no País, ao receber em 2009 a titulação definitiva de uma área de 6,5 mil metros quadrados dentro da cidade. “Essas comunidades estão organizadas em uma coordenação regional metropolitana, compondo uma das seis coordenadorias regionais quilombolas da Federação das Associações das Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Sul”<sup>25</sup>.

A análise do impacto destas prescrições dos editais no que se refere à definição do público-alvo e destinação de vagas por setores, especialidades e esfera administrativa dos sistemas educacionais será retomada no tópico 3.3, a seguir, quando, baseados nos relatórios circunstanciados dos polos de formação, verificaremos a efetiva composição das turmas, especialmente quanto à procedência dos docentes profissionais cursistas.

---

<sup>25</sup> Comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/rs/rs\\_quilombosurbanos.html](http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/rs/rs_quilombosurbanos.html)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

### 3.1.2 Os critérios do processo de seleção de ingresso no curso

A Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, em suas três versões, deixou ao encargo de cada Unidade-Polo a definição dos critérios para ingresso nos cursos, apenas fazendo a ressalva de se respeitar o público-alvo dessa formação, já apresentado no tópico anterior. Em vista disso, os critérios de seleção são diferenciados, tanto entre os editais de uma mesma Unidade-Polo como entre os demais polos, conforme poderemos ver nos quadros a seguir apresentados.

A Unidade-Polo do Paraná, a UTFPR, estabeleceu critérios de seleção por ordem de prioridade, que tiveram algumas pequenas alterações de ano para ano.

Consideramos importante destacar que com relação ao item Carta de recomendação, presente apenas no edital de 2010 do *campus* de Curitiba da UTFPR, não há nenhuma informação neste edital sobre o teor desta e nem mesmo sobre quem deve emití-la. No entanto, os editais de 2006 e 2007, assim como o edital de Medianeira de 2009, trazem a seguinte observação: “Os profissionais que trabalham na modalidade EJA podem enriquecer seu currículo com carta de interesse e comprometimento da instituição onde trabalham, para a realização do curso em questão”, conforme podemos ver no quadro a seguir.

Edital	Crítérios de seleção
Edital n.º 01/06 Edital n.º 01/07 Edital n.º 04/07 Edital n.º 04/09 – Medianeira	Ordem de prioridade para profissionais de instituições públicas de ensino: a) Professores que atuem na EJA; b) Professores que atuem na EPTM; c) Professores que atuem no Ensino Médio; d) Demais profissionais da educação. Preferência no caso de empate: Maior tempo de experiência em EJA; Maior tempo de experiência em EPT; e Maior idade.
Edital n.º 02/09 – Londrina Edital n.º 02/09 – Ponta Grossa Edital n.º 04/09 – Pato Branco Edital n.º 13/10 – Campo Mourão	Ordem de prioridade para profissionais de instituições públicas de ensino: a) que atuem em PROEJA; b) que atuem na EJA; c) que atuem na EPTM. d) que atuem na Educação Básica. Preferência no caso de empate: Maior tempo de experiência em PROEJA; Maior tempo de experiência em EJA; Maior tempo de experiência em EPT; e Maior idade.
Edital n.º 10/10 – Curitiba	A Seleção dos Candidatos obedecerá à seguinte prioridade: i. Atendimento às condições para inscrição; ii. Maior tempo de docência na EJA em Instituição Pública; iii. Maior tempo na docência na EPTM em Instituição Pública; iv. Maior tempo na docência na Educação Básica em Instituição Pública; v. Maior tempo como profissional da educação atuando em Instituição Pública; vi. Maior tempo como profissional da educação das demais instituições de ensino; vii. Carta de Recomendação; viii. Análise do <i>Curriculum Vitae</i>

**Quadro 5 – Critérios de Seleção do Polo da UTFPR**

Fonte: Elaboração própria.

Verificamos também que, em três editais do ano de 2009 e em um edital de 2010, a primeira prioridade foi selecionar os profissionais que atuam no PROEJA. Mas no edital de 2010 do *campus* Curitiba essa prioridade de atender este público não está presente entre os critérios de seleção. Esta postura evidencia desarmonia com os objetivos dessa formação. O fato de não priorizar esta demanda no processo de seleção também está em desarmonia com todo o empenho da SEED-PR<sup>26</sup> na implantação do PROEJA no Estado, que já estava em seu segundo ano de desenvolvimento, assim como com a recomendação da proposta de curso de especialização em sua última versão (BRASIL, 2008a) que solicitava diálogo entre as instituições ofertantes dessa formação com os Estados e os municípios.

A Unidade-Polo de Santa Catarina, o IFSC, deu caráter classificatório ao seu processo seletivo.

Editais	Critérios de seleção		
Edital n.º 10/07 IFSC - único para 3 <i>campi</i> .	<b>TABELA DE PONTUAÇÃO</b>		
	<b>DOCUMENTOS</b>	<b>PONTOS</b>	<b>MÁXIMO</b>
	<b>1. Experiência profissional em exercício (2007) (máximo 30 pontos)</b>		
	1.1. Profissionais que atuem na Educação Profissional	30	30
	1.2. Demais profissionais da educação que atuem em instituição pública	15	15
	<b>2. Experiência profissional nos últimos 4 anos (máximo 48 pontos)</b>		
	2.1. Educação de Jovens e Adultos (EJA)	5 por ano	20
	2.2. Educação Profissional	4 por ano	16
	2.3. Educação Básica	3 por ano	12
	<b>3. Experiência acadêmica (máximo 10 pontos)</b>		
	3.1. Não possui curso de especialização	10	10
	3.2. Já possui curso de especialização	06	06
	3.3. Já possui mestrado/doutorado	02	02
	<b>4. Carta de Intenção do Candidato (máximo 12 pontos)</b>		
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>100</b>	<b>100</b>
Preferência no caso de empate: Maior tempo de experiência em EJA; Maior tempo de experiência em EPT; e Maior idade.			

(Continua)

<sup>26</sup> Sobre o processo de implantação do PROEJA na Rede Estadual de Ensino do Paraná e o empenho em qualificar seus quadros de professores para essa nova realidade, indicamos o seguinte texto: JORGE, Céuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura. A educação profissional integrada à EJA e a sua implantação de cursos técnicos em nível médio no Paraná. In: PARANÁ. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções** a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2008.

(Conclusão)

Edital n.º 23/08- IFSC - único para 4 <i>campi</i> .  Edital n.º 57/09 IFSC - único para 5 <i>campi</i> .	TABELA DE PONTUAÇÃO		
	DOCUMENTOS	PONTOS	MÁXIMO
<b>A. EXERCÍCIO PROFISSIONAL (máximo 50 pontos)</b>			
1. Profissionais que atuem na Rede Federal (CEFET-SC)	50	50	
2. Demais profissionais da educação que atuem em instituição pública	20	20	
<b>B. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (últimos 4 anos - máximo 20 pontos)</b>			
1. Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA)	2 por ano	8	
2. Educação Profissional	2 por ano	8	
3. Educação Básica	1 por ano	4	
<b>C. EXPERIÊNCIA ACADÊMICA (máximo 10 pontos)</b>			
1. Participação em cursos de formação em EJA/PROEJA	1 por curso	5	
2. Participação em projetos de orientação de trabalhos em EJA/PROEJA	1 por curso	5	
<b>D. CARTA DE INTENÇÃO (máximo 20 pontos)</b>			
1. Por que gostaria de fazer este Curso?	10	10	
2. Que contribuições o Curso proporcionará para minha atuação profissional?	10	10	
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

**Quadro 6 – Critérios de seleção do polo do IFSC**

Fonte: Elaboração própria.

O processo classificatório da Unidade-Polo do IFSC se deu através de análise de Carta de Intenção entregue no momento da inscrição, na qual o candidato explicitava os motivos pelos quais estava pleiteando uma vaga no curso, ressaltando as suas contribuições futuras com o PROEJA, sendo também pontuada a experiência profissional e a experiência acadêmica. Após aprovado, no ato da matrícula o candidato assinava um Termo de Compromisso de Participação e Permanência no curso.

No ano de 2009, na categoria experiência acadêmica, privilegiou-se a participação em cursos de formação em EJA/PROEJA e a participação em projetos de orientação de trabalhos em EJA/PROEJA. Outra alteração foi a atribuição maior de pontos para a carta de intenção cujo texto teve que responder a duas questões: Por que gostaria de fazer este Curso? e, Que contribuições o Curso proporcionará para minha atuação profissional?

Embora a exigência da carta de intenção possa, por um lado, ser uma positividade no sentido de se minimizar a evasão e ter o comprometimento do grupo com a intenção de se ter um maior aproveitamento possível nessa formação, por outro lado, a subjetividade das questões a serem respondidas e com atribuição de pontos a cada pergunta individualmente pode comprometer um processo seletivo que tem caráter objetivo.

O edital n.º 10/2007 também considerou a experiência acadêmica atribuindo maior pontuação para a menor formação. Se, por um lado, ter uma maior formação

não significa necessariamente ter conhecimento do campo da EJA, da EPT e do PROEJA, por outro, ao privilegiar quem tem menor formação, não se está excluindo quem tem maior formação acadêmica, mas buscando-se a elevação do nível de formação do quadro docente em geral.

A Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul apresentou maior heterogeneidade nos editais no que se refere aos critérios do processo de seleção.

EDITAIS	CRITÉRIOS DO PROCESSO DE SELEÇÃO																					
Edital Unisede n.º 004/06 IFRS PELOTAS	- Análise de currículo; - Carta de justificativa; - Avaliação de experiência no PROEJA, na EJA, na EPT e/ou no EM. - Interesse de atuação no PROEJA, envolvimento com gestão na EJA, na EPT e no EM. - Facultada a entrevista com o candidato; - Preferência a candidatos com apenas graduação. Sobrando vagas, serão aceitos candidatos que possuam especialização, mestrado e doutorado, nessa ordem.																					
Edital UFRGS – 2007 – Faced/PPGE – Porto Alegre  EDITAL n.º 079/09 – UFSM	Seleção com caráter classificatório: <i>Curriculum Vitae (75 pontos)</i> e Carta de Intenção (25 pontos) <table border="1"> <thead> <tr> <th>TÍTULOS</th> <th>PONTOS</th> <th>MAXIMO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Atuação docente ou gestão na EJA</td> <td>3 por ano</td> <td>15 pontos</td> </tr> <tr> <td>Atuação docente ou de gestão na EPT</td> <td>3 por ano</td> <td>15 pontos</td> </tr> <tr> <td>Atuação docente ou de gestão na Educação básica</td> <td>3 por ano</td> <td>15 pontos</td> </tr> <tr> <td>Indígena vinculado com projetos específicos das questões indígenas.</td> <td>3 por ano</td> <td>15 pontos</td> </tr> <tr> <td>Atuação em instituições públicas federais que executam o PROEJA</td> <td>3 por ano</td> <td>15 pontos</td> </tr> <tr> <td>Atuar no sistema prisional ou serviços socioeducativos</td> <td>3 por ano</td> <td>15 pontos</td> </tr> </tbody> </table> Preferência no caso de empate: Maior tempo de experiência em EJA; Maior tempo de experiência em EPT; e Maior idade.	TÍTULOS	PONTOS	MAXIMO	Atuação docente ou gestão na EJA	3 por ano	15 pontos	Atuação docente ou de gestão na EPT	3 por ano	15 pontos	Atuação docente ou de gestão na Educação básica	3 por ano	15 pontos	Indígena vinculado com projetos específicos das questões indígenas.	3 por ano	15 pontos	Atuação em instituições públicas federais que executam o PROEJA	3 por ano	15 pontos	Atuar no sistema prisional ou serviços socioeducativos	3 por ano	15 pontos
TÍTULOS	PONTOS	MAXIMO																				
Atuação docente ou gestão na EJA	3 por ano	15 pontos																				
Atuação docente ou de gestão na EPT	3 por ano	15 pontos																				
Atuação docente ou de gestão na Educação básica	3 por ano	15 pontos																				
Indígena vinculado com projetos específicos das questões indígenas.	3 por ano	15 pontos																				
Atuação em instituições públicas federais que executam o PROEJA	3 por ano	15 pontos																				
Atuar no sistema prisional ou serviços socioeducativos	3 por ano	15 pontos																				
Edital n.º 033/08 – UFRGS – EAFA/RS Escola Agrotécnica Federal de Alegrete Edital s/n 2008 – CEFET Bento Gonçalves Edital s/n 2008 – CEFET São Vicente do Sul UNED Júlio de Castilhos	Étapas e critérios: - Assistência à palestra de esclarecimento sobre funcionamento do curso. - Apresentação da documentação completa no ato de inscrição. - Comprovação de experiência como professor ou gestor na escola pública. - Intenção de atuar no PROEJA. - Sorteio público de vagas de acordo com número de Vagas por Segmento apresentado no item 3.1.1.																					
Edital s/n 2008 – Faced/PPGE/ UFRGS Porto Alegre	Idem ao edital Edital 033-08 - UFRGS - EAFA-RS, acrescentando a comprovação de atuação como professor ou gestor vinculado à escola pública com experiência em Educação indígena.																					
Especialização PROEJA Indígena – 2010	Étapas e critérios: Assistência obrigatória à palestra sobre o curso e a documentação para a inscrição. Comprovação de descendência indígena ou de gestor vinculado à Educação Indígena. Intenção de atuação no PROEJA indígena																					

#### Quadro 7 – Critérios de seleção do polo do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar no quadro acima, no edital de 2006, no ato da matrícula era necessário entregar uma carta compromisso da instituição à qual o candidato está vinculado e que esta oportunizaria, dentro das possibilidades, o pleno aproveitamento do mesmo em relação ao conteúdo programático do curso. A solicitação desta carta compromisso se justifica, pois, como veremos no próximo tópico, neste edital consta que o desenvolvimento das aulas se deu nas sextas-



feiras das 08h às 12h e das 14h às 18h, portanto, se caracteriza formação em serviço, o que implica em dispensa do docente em seu horário de trabalho.

Ainda neste edital de 2006 de Pelotas, no processo seletivo, foi dada preferência a candidatos com graduação. Os candidatos com especialização, mestrado e doutorado, nessa ordem, seriam aceitos caso ainda existissem vagas. Embora não encontremos atribuição de pontos de acordo com o grau de formação, como no edital n.º 10/2007 da Unidade-Polo do IFSC, a lógica pode ser a mesma adotada por aquele polo, buscando-se com este curso de especialização a elevação do nível de formação dos docentes que possibilita a progressão na carreira, na perspectiva da legítima valorização docente, sem necessariamente uma preocupação exclusiva com a formação dos docentes no campo do PROEJA.

Os processos seletivos do Edital UFRGS – 2007 – Faced/PPGE – Porto Alegre e do Edital n.º 079/09 – UFSM tiveram caráter classificatório composto de atribuição de pontos aos requisitos solicitados. Fazia parte da documentação exigida do candidato à vaga uma carta de recomendação da instituição que estava executando ou planejava executar o PROEJA (exceto para os candidatos indígenas) e, no ato da matrícula, o aprovado assinava um Termo de Compromisso de Participação e Permanência no curso. Esses itens também foram exigidos nos editais de 2008.

Nos editais de 2008 do processo seletivo da UFRGS, de Alegrete, de Bento Gonçalves e de Júlio de Castilhos há uma nova configuração do processo seletivo. Este edital apresenta critérios de seleção direcionados a abranger profissionais para atuarem especificamente no PROEJA. Definiu ainda etapas a serem seguidas, como a assistência obrigatória a uma palestra de esclarecimento em que eram apresentadas as dimensões pedagógicas, administrativas e operacionais do curso, participação em palestra de esclarecimento sobre o curso, além da apresentação de documentos comprobatórios de atuação. Após a análise documental, o candidato participava de um sorteio conforme número de vagas por segmento.

O edital da UFRGS de 2010 apresenta o curso numa proposta diferenciada de especialização, PROEJA Indígena. Segundo este edital, após atender aos requisitos, a seleção estava prevista a se dar por sorteio público de acordo com o número de vagas.

Esta breve análise dos critérios de seleção presentes nos editais das três Unidades-Polo nos permitiu perceber que, embora o curso de especialização seja

uma formação continuada, a oferta destes cursos não se deu dentro da perspectiva do direito dos profissionais da educação de receber formação continuada. Isso se evidencia ainda mais na medida em que a abertura das vagas vem acompanhada de processos seletivos com critérios (ordem de prioridade/preferência, pontuação e sorteio) que, como pudemos ver nos quadros acima, são excludentes, de modo que esta formação não se coloca como uma atividade corriqueira do envolvimento da universidade com a formação continuada, nem mesmo de seus próprios docentes.

A diversidade dos critérios e de distribuição de vagas aos vários segmentos demandantes dessa formação, encontrada nos editais analisados, pode ser entendida como preservação da autonomia das IES ofertantes, no sentido de adequarem a oferta à demanda de cada Estado. No entanto, se, por um lado, ao dar autonomia às instituições, o MEC reconhece essa diversidade regional e as especificidades de cada rede ante sua demanda concreta, por outro, não é possível dimensionar se esta autonomia beneficia ou não a implantação dessa política de formação docente ou apenas desonera o MEC da corresponsabilidade na operacionalização dos cursos.

### 3.1.3 Período de realização dos cursos nas três Unidades-Polo

Para a análise do período de realização dos cursos nas três Unidades-Polo, partimos do pressuposto de que os professores trabalham 40 horas semanais, para calcular o percentual de sobrecarga de jornada causada pela forma de oferta do curso prioritariamente nos finais de semana. No entanto, como não questionamos os profissionais cursistas a respeito de sua jornada semanal de atividades nas escolas em que atuam, não desconsideramos que muitos docentes que atuam no Ensino Médio têm jornadas de trabalho superior a 40 horas semanais em escolas.

Conforme os editais da Unidade-Polo da UTFPR, as aulas foram ministradas quinzenalmente, às sextas-feiras à noite e sábados pela manhã e tarde. Essa regularidade na opção pelos turnos dos dias da semana presente na totalidade dos editais da Unidade-Polo da UTFPR, utilizando-se as sextas-feiras à noite e os dois períodos diurnos dos sábados, constituiu uma singularidade desta Unidade-Polo na comparação com os editais dos demais polos. Nesse sentido, este foi o polo que

mais estendeu a carga horária da jornada semanal de atividade dos professores envolvidos.

EDITAIS	PERÍODOS DAS AULAS	CARGA HORÁRIA JORNADA	PERCENTUAL SOBRECARGA DE JORNADA
<b>Unidade-Polo da UTFPR</b>			
Edital n.º 01/06 – Edital 01/07 – Edital 04/2007 - Edital 04/09 (Medianeira)	- sextas-feiras das 18h às 23h - sábados das 7h às 12h e das 14h às 19h	15h	15h – 37,5%
Edital n.º 02/09 (Londrina) – Edital 04/2009 (Pato Branco) Edital 02/09 (Ponta Grossa) – Edital 10/10 (Curitiba)	- sextas-feiras à noite - sábados pela manhã e a tarde <sup>27</sup>	12h	12h – 30%
Edital n.º 13/2010 (Campo Mourão)	- sextas-feiras das 18h50min às 23h - sábados das 07h30min às 12h e das 13h às 17h30min	13,10h	13,10h – 32,75%
		Média por jornada de final de semana = 13h27min Média sobrecarga de jornada = 13h27min Média percentual de sobrecarga de jornada = 33,63%	
<b>Unidade-Polo do IFSC</b>			
Edital n.º 10/07 – IFSC	- sexta-feira (tarde e noite) e sábados (manhã),	12h	8h – 20%
Edital n.º 23/08 – IFSC Edital n.º 57/09 – IFSC	- sexta-feira das 14 às 18 horas e das 18h30min às 22h30min e sábado das 8h às 12h.	12h	8h – 20%
		Média por jornada de final de semana = 12h Média sobrecarga de jornada = 8h Média percentual de sobrecarga de jornada = 20%	
<b>Polo do Consórcio do Rio Grande do Sul</b>			
Edital Unisede n.º 004/06 IFRS PELOTAS	- sextas-feiras das 08h às 12h e das 14h às 18h - sábados das 08h às 12h.	12h	4h – 10%
Edital UFRGS – 2007 – Faced/PPGE Porto Alegre	- sextas das 18h às 22h - sábados das 8h às 12h e das 13h às 18h	13h	13h – 32,5%
Edital n.º 033/08 UFRGS – EAFA/RS Escola Agrotécnica Federal de Alegrete	- sábados das 8h às 12h e das 13h às 18h - intensivo de 05 a 09 de janeiro	9h	9h – 22,5%
Edital s/n 2008 – CEFET Bento Gonçalves	- sextas-feiras das 13h às 17h e das 18h às 22h - sábados das 8h às 12h e das 13h às 18h - intensivo em janeiro	17h	13h – 32,5%
Edital s/n 2008 – CEFET São Vicente do Sul UNED Júlio de Castilhos	- sextas-feiras das 19h às 22h 35min - sábados das 8h às 12h e das 13h às 18h - intensivo de 16 a 20 de fevereiro	12,25h	12,25h – 30,63%
Edital s/n 2008 – Faced/PPGE/ UFRGS Porto Alegre	- sextas-feiras das 13h às 17h e das 18h às 22h - sábados das 8h às 12h e das 13h às 18h - intensivo em janeiro ou fevereiro	17h	13h – 32,5%
EDITAL n.º 079/09 – UFSM	- sextas-feiras das 13h30min às 22 horas - sábados das 8h às 12 horas	12,30h	8h – 20%
Especialização PROEJA Indígena – 2010	Desenvolvido na pedagogia da alternância no período de dezembro de 2010 a junho de 2012.	Sem informação	
		Média por jornada de final de semana = 13h16min Média sobrecarga de jornada = 10h20min Média percentual de sobrecarga de jornada = 25%	

#### Quadro 8 – Período de realização dos cursos nos três polos

Fonte: Elaboração própria.

<sup>27</sup> Consideramos que um turno é composto de 4 horas de trabalho, totalizando, portanto, nos três turnos, um total de 12h de trabalho.

Considerando que os docentes já possuem uma carga horária semanal de 40 horas de trabalho, no limite, essa intensificação significou uma sobrecarga de jornada semanal de 33,45%<sup>28</sup>. Portanto, essa extensão de carga horária da jornada semanal constituiu-se numa intensificação da jornada de trabalho dos docentes formadores e dos docentes cursistas, caracterizando-se assim a dimensão da precariedade dessa forma de oferta.

Inicialmente, cabe ressaltar que em nenhum edital há a indicação de que a carga horária do curso corresponderá a uma dispensa de horas de trabalho para o docente, o que significa que, para todos os docentes, participar dessa formação implicou extensão da carga horária semanal de atividades que caracteriza intensificação e sobrecarga de trabalho em sua jornada padrão de 40 horas.

Esta dimensão da precariedade caracterizada pela sobrecarga de jornada de trabalho foi destacada como fator de evasão em alguns relatórios circunstanciados dos polos, explicitada no relatório da terceira edição do curso na Unidade-Polo do IFSC como uma ocorrência percebida após a conclusão da primeira unidade curricular do primeiro módulo, da seguinte maneira:

Percebe-se que começam a aparecer as primeiras desistências, e os motivos apontados foram:  
- Incompatibilidade de horário.  
- Não liberação de carga horária pelo órgão de vinculação do profissional cursista (IFSC, 2009d, p. 15).

Os editais da Unidade-Polo do IFSC apresentaram uma previsão de carga horária de aula de 12 horas por final de semana, num total de 3 horas a menos, portanto, que os da Unidade-Polo da UTFPR. Deste modo, a jornada foi de 12 horas semanais e significou uma sobrecarga de jornada semanal de 8 horas. A intensificação do trabalho docente também foi menor pela previsão da utilização das sextas-feiras pela tarde para a realização das aulas e pela não utilização dos períodos dos sábados pela tarde.

Das três Unidades-Polo analisadas, a Unidade-Polo do IFSC apresentou uma menor sobrecarga de jornada semanal pela extensão de carga horária. Embora

---

<sup>28</sup> A sobrecarga de trabalho real certamente é bem maior, pois para o cálculo deste percentual foram consideradas apenas as horas de atividades em sala de aula. No entanto, sabemos que os docentes cursistas dedicam horas para estudo, leituras e realização de trabalhos de pesquisa e elaboração escrita de textos relacionados aos processos de aprendizagem e avaliação do curso, que não foram aqui computadas.

esse período de oferta das sextas-feiras pela tarde se caracterize como formação continuada em serviço, a intensificação da jornada de trabalho dos docentes formadores e dos docentes cursistas, assim mesmo, representou uma sobrecarga de jornada semanal de 20%<sup>29</sup>. Porém, estes editais trazem uma singularidade: além de cada componente curricular ter sua carga horária presencial definida, o edital informa que haverá atividades paralelas realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Moodle, o que caracteriza intensificação do trabalho docente para além das atividades que naturalmente decorrem de sua atuação profissional.

A oferta de aulas nas sextas-feiras pela tarde em alguns editais da Unidade-Polo do consórcio do RS analisados constitui uma convergência deste polo na comparação com editais da Unidade-Polo do IFSC analisados, que apresentam o horário de sextas-feiras à tarde em todos os seus editais.

Conforme podemos constatar no Quadro 8, na Unidade-Polo do Rio Grande do Sul há uma maior heterogeneidade na oferta de horários da realização do curso de Especialização do PROEJA e maior concentração de carga horária por final de semana de realização dos cursos. No entanto, o edital de Pelotas apresenta a menor intensificação da jornada semanal de trabalho, pela utilização de parte do horário de expediente do docente cursista, caracterizando-se, portanto, em formação em serviço.

Todos os editais analisados ofertaram aulas nos sábados pela manhã. No entanto, a maior concentração de aulas, e de forma intensiva, se verifica nos editais CEFET Bento Gonçalves de 2008 e UFRGS de 2008. Embora nestes dois *campi* tenha-se ofertado aulas nas sextas-feiras pela tarde, o que se constitui em formação continuada em serviço, a carga horária semanal destinada ao curso chega a uma composição total de 17 horas. Já a extensão de jornada semanal foi de 13 horas, o que significa uma sobrecarga em torno de 32,5%, convergindo, portanto, com a sobrecarga constatada na Unidade-Polo da UTFPR. Além dessa jornada, há a previsão de uma semana de aulas, num período intensivo, na primeira semana do

---

<sup>29</sup> Não tivemos acesso ao edital das turmas do curso de 2006 do IFSC. No entanto, no relatório circunstanciado dessa primeira edição, consta que o período de aulas dessas turmas se deu entre junho a dezembro de 2006 e o curso foi desenvolvido em encontros semanais, com as três turmas seguindo esses horários: **Turma 1:** Sexta-feira - das 13h30min às 17h30min e das 18h30min às 22h30min. Sábado - das 8h às 12h – 24 encontros de 15h. **Turma 2:** Segunda-feira - das 13h30min às 17h30min e das 18h30min às 22h30min. Terça-feira: das 8h às 12h - 24 encontros de 15h. **Turma 3:** Terça-feira: das 18h30min às 22h30min. Quarta-feira: das 18h30min às 22h30min. Quinta-feira: das 18h30min às 22h30min - 24 encontros de 15h.

curso, no início do ano. No entanto, esta oferta de aulas nas sextas-feiras pela tarde constitui uma convergência do polo do RS na comparação com editais da Unidade-Polo do IFSC analisados, que apresenta o horário de sextas-feiras à tarde em todos os seus editais.

Com exceção do edital da UFSM de Santa Maria de 2009, todos os demais editais dos anos de 2008, 2009 e 2010 do Rio Grande do Sul preveem uma semana de aulas de forma intensiva na primeira semana do curso, no início do ano (janeiro e fevereiro). Além disso, a partir de 2007, todos os editais analisados traziam a ressalva da possibilidade de utilização de outros dias da semana, além dos previstos, para a realização de atividades extraclasse. Embora não esteja especificado no que se constituem essas atividades, essa ressalva caracteriza uma singularidade da oferta do curso nesse polo em comparação com os demais dois polos, mesmo sendo uma previsão de sobrecarga não especificada.

No entanto, num único edital analisado, o edital de Pelotas de 2006, as aulas estavam previstas para acontecerem nas sextas-feiras pela manhã e tarde, além do sábado pela manhã. A oferta dessas aulas nas sextas-feiras pela manhã é uma singularidade desse edital de Pelotas de 2006 diante da totalidade dos editais analisados nos três polos do sul do Brasil. O que significa dizer que dois terços da carga horária dessa formação docente podem ser considerados como formação continuada em serviço.

Considerando a jornada padrão do regime semanal de trabalho de 40 horas, constatamos diferentes níveis de sobrecarga nos três polos de formação. O menor índice de acréscimo com relação à jornada padrão foi verificado no edital da Unisede 004/06 do IFRS de Pelotas, que foi de 4 horas, o que implicou 10% de acréscimo com relação à jornada padrão. No entanto, este menor índice de sobrecarga identificado neste edital trouxe implicações para os docentes cursistas, para seus colegas e para a instituição que não foram superadas durante a realização do curso.

A sobrecarga dos alunos evidenciou uma realidade que passa muitas vezes despercebida, a da autointensificação da jornada de trabalho em função de buscar uma remuneração mais digna. Nesse sentido, a própria opção do aluno pela formação continuada acarretou em acúmulo de tarefas que muitas vezes exigiam um tempo maior do que o disponível. Observamos que a própria instituição proponente da formação continuada não ofereceu respaldo no sentido de liberação de todos os servidores de forma que pudessem assistir a todas as aulas, pois a pós-graduação iniciou durante o período letivo no qual atuavam, e a instituição não conseguiu remanejar

outros professores para cobrir os horários destes que ocupavam a função de alunos (ALBERNAZ; DOROW; ESLABÃO, 2007, p. 41).

Desta forma, podemos perceber claramente que mais uma vez acabou recaindo sobre os ombros do próprio profissional docente cursista a forma de administrar sua participação em uma política de formação docente que é institucional. Estes são levados a assumir o ônus de administrar a participação e a consequente sobrecarga de horas semanais de atividades. Como a instituição não assumiu essa formação continuada, embora ela mesma a proponha, o docente acaba por ser penalizado diante dessa forma de oferta.

Já o maior índice de sobrecarga foi constatado na Unidade-Polo da UTFPR no Paraná, no Edital n.º 01/06 e no Edital n.º 01/07 (únicos para 6 *campi*), no Edital n.º 04/2007 (único para três *campi*) e no Edital n.º 04/09 do *campus* de Medianeira. Todos estes editais apresentaram índices de acréscimo de 15h à jornada semanal, o que implicou 37,5% de acréscimo com relação à jornada padrão, considerando só as horas de atividades presenciais.

Mesmo essa jornada se dando quinzenalmente, e sendo essa incidência pontual, na semana da ocorrência da oferta o docente foi submetido a uma sobrecarga de quase 40%. E, se considerarmos que um docente que frequenta um curso normalmente também tem algum trabalho além das atividades de aula, esta intensificação pode chegar a índices bastante severos. Portanto, neste nível de intensificação, nem o docente formador nem o docente cursista foram considerados como sujeitos laborais com direito ao descanso semanal e à formação continuada em serviço. Portanto, foram precárias as condições de atuação tanto dos docentes como dos discentes diante desta forma de oferta.

A análise nos permitiu perceber que, ao ofertar estes cursos de especialização nos finais de semana, embora não cobre matrícula nem mensalidades dos docentes, o poder público não se compromete e não se responsabiliza com a formação continuada dos docentes em serviço e consequentemente por sua valorização, embora a LDBEN n.º 9.394/96, nos incisos II e V do artigo 67, estabeleça que os sistemas de ensino promoverão essa valorização mediante “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e “período reservado a estudos, [...] incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

Desta forma, embora a SETEC/MEC reconheça que para o PROEJA ser implantado com qualidade a formação docente é condição necessária, a responsabilidade pela formação acaba por recair sobre o próprio docente cursista como mais uma de suas atribuições. E, como vimos, sob o ponto de vista da sobrecarga de jornada, as condições de oferta do curso não foram adequadas, caracterizando-se a dimensão da precariedade deste processo de formação docente e uma de suas fragilidades.

### 3.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

Nesta seção, faremos a análise dos documentos institucionais denominados Projetos Pedagógicos dos Cursos de Especialização PROEJA<sup>30</sup> das Unidades-Polo de formação, tomando os elementos que consideramos básicos na organização curricular: os objetivos gerais e específicos, a concepção do programa, os cinco eixos curriculares e os conteúdos programáticos. Buscamos compreender a estrutura da oferta deste curso, fazendo a contraposição com estes mesmos elementos encontrados na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) da SETEC/MEC. A atenção estará voltada às dimensões doutrinal (princípios e concepções) e operacional, que é a apresentação da organização curricular com vistas à operacionalização da proposta.

De maneira geral, as três Unidades-Polo seguem a mesma estrutura sugerida pela SETEC/MEC para a organização dos projetos pedagógicos do curso, além de reproduzirem fielmente o conteúdo de alguns itens. Assumem o conteúdo da proposta e adotam a mesma linguagem no que se refere à justificativa, aos objetivos e aos princípios. No entanto, apresentam peculiaridades no momento de contemplar as temáticas propostas nos cinco eixos curriculares, pois distribuem os conteúdos de cada eixo entre unidades curriculares ou disciplinas bastante diversas.

As Unidades-Polo dos três Estados adotam os objetivos integralmente em seus projetos pedagógicos. O IFSC, ao adotá-los, acrescenta ainda que “considera-se, também, a implantação do PROEJA em todo o Estado” (IFSC, 2007, p. 6). Isso tem importância na medida em que a instituição se compromete com uma formação

---

<sup>30</sup> Os Projetos Pedagógicos do Curso de Especialização PROEJA analisados constam nas referências no final desta Tese.



docente direcionada à atuação junto a uma demanda concreta a ser atendida no Estado, com a implantação do PROEJA.

Observamos que no Paraná a Unidade-Polo da UTFPR *campus* Curitiba adota esses objetivos integralmente, mas o projeto da UTFPR de Londrina, ao qual tivemos acesso, não traz o segundo objetivo, que trata da produção de conhecimentos na área do PROEJA. Embora este objetivo não se faça presente no projeto, consideramos que um curso de pós-graduação, ao prever a pesquisa e a elaboração de monografias de conclusão de curso, tenha como objetivo a produção de novos conhecimentos.

Os projetos do polo do consórcio do Rio Grande do Sul e da Unidade-Polo do IFSC inicialmente adotam os três objetivos específicos, mas, em 2009, trocam o objetivo de “Produzir conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de educação profissional, média e de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2006a, p. 8) por “Colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino e aprendizagem”<sup>31</sup>.

Embora a substituição do objetivo de produzir conhecimentos pelo objetivo de colaborar no desenvolvimento de currículos integrados tenha diferentes implicações, visto que são coisas bem distintas e com incidências diferenciadas, ambas na verdade são complementares. A produção da pesquisa com a elaboração da monografia de conclusão do curso já traz como consequências a produção de novos conhecimentos, mesmo que superficiais. Melhor ainda se esses novos conhecimentos podem colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de educação profissional com a educação básica. No entanto, parece-nos evidente que a primeira formulação é mais ampla que a segunda, tanto na questão operativa quanto na amplitude temática, posto que “produzir conhecimentos” como síntese da formulação e implementação “teórico-prática” extrapola em muito o colaborar no “desenvolvimento de currículos”.

Na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a), a concepção do programa de formação docente está fundamentada nos três

---

<sup>31</sup> Esta nova redação do terceiro objetivo está presente no Ofício convite n.º 547 DPEPET/SETEC/MEC, de 23 de abril de 2009.

pressupostos apresentados no II capítulo desta tese. Embora entendamos que a concepção de um programa e seus pressupostos deve perpassar todo o projeto pedagógico do curso, buscamos, assim mesmo, verificar a explicitação da concepção anunciada no documento da SETEC/MEC nos projetos pedagógicos do curso de especialização das três unidades-polo.

Pudemos constatar que no documento do projeto de curso da Unidade-Polo da UTFPR a concepção explicita o primeiro e o terceiro pressupostos do programa (UTFPR, 2006, p. 6). No entanto, justamente o pressuposto que trata da integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral não foi adotado. Não temos elementos para afirmar se a IES não adotou esse pressuposto como forma de exercer sua autonomia pedagógica ou se este é um indício de um movimento de resistência a uma concepção de integração curricular ou mesmo um erro na transcrição dos pressupostos. No entanto, não apresentar e não acrescentar nenhum outro pressuposto em substituição a este pode ser evidência de resistência.

Já nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados na Unidade-Polo do IFSC e do Rio Grande do Sul, os pressupostos da concepção do programa são integralmente adotados.

Porém, a presença dos pressupostos da concepção do programa nos projetos pedagógicos dos cursos não significa necessariamente a adoção das mesmas pelas IES nos processos de desenvolvimento da formação docente. Essa postura de anunciar os pressupostos literalmente iguais pode significar simplesmente a transcrição dos mesmos, como forma de adesão fiel à linguagem de um documento, ou até mesmo pela necessidade de se adequar a uma proposta de formação com um orçamento próprio e que, portanto, dependia de aprovação da SETEC/MEC para sua execução. Entretanto, a análise dos conteúdos programáticos dos cursos, a seguir realizada, constitui subsídio importante para a verificação do entendimento aos referidos pressupostos.

### 3.2.1 Os eixos curriculares e a organização do conteúdo programático

Como vimos no capítulo II, a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) apresenta a organização dos conteúdos do curso em cinco eixos curriculares, organizados a partir de três princípios: a compreensão do

trabalho como princípio educativo; a pesquisa como opção metodológica para a formação do sujeito; e a necessidade de se conhecer o público da EJA. Os cinco eixos são: Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; Gestão democrática e economia solidária; Políticas e legislação educacional; Concepções curriculares em Educação Profissional, na educação básica e na modalidade de educação de jovens e adultos; e Didáticas na Educação Profissional e na educação de jovens e adultos.

Um dos objetivos desta organização curricular por eixos de conteúdos é possibilitar que em cada eixo se construa uma síntese da discussão entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho que leve à compreensão da integração, fio condutor desta formação e um dos pressupostos da concepção do programa, tendo em vista a atuação dos egressos como docentes nas turmas de educação profissional integrada à educação básica na modalidade de EJA. Além disso, os conteúdos da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação deverão permear e oferecer subsídios à construção da síntese em cada eixo.

Nesta seção, pretendemos apresentar como os três polos estruturaram seus currículos a partir dos cinco eixos propostos, buscando verificar nas matrizes curriculares a pertinência do proposto nas ementas e nos conteúdos ao que preconizou a Proposta de Curso de Especialização PROEJA, especialmente no que se refere ao conteúdo programático.

Entendemos que na formação docente é desejável que sejam abordadas questões relativas à legislação do ensino, conhecimento sobre os diferentes aspectos da formação humana integral e integrada, sobre os conteúdos de ensino, sua organização e suas didáticas e metodologias e em especial sobre a necessidade do respeito à diversidade dos sujeitos e suas diferentes necessidades de aprendizagens, fazendo a adequação metodológica de acordo com os diferentes componentes curriculares. Ou seja, que os saberes pedagógicos que facilitarão o ensino dos conhecimentos acadêmicos sejam objeto e objetivo dos processos de formação docente.

A seguir, faremos a análise da organização dos conteúdos dos cinco eixos curriculares presentes nos projetos de curso das três Unidades-Polo investigadas, buscando identificar elementos de adaptação, resistência, transcendência ou

superação ao proposto, não perdendo de vista que a organização proposta pela SETEC/MEC era apenas uma sugestão para as IES organizarem o PPP dos cursos.

Inicialmente, identificamos que a organização dos conteúdos listados nos cinco eixos nas três Unidades-Polo de formação sofreu uma evidente fragmentação dos conteúdos. Reconhecemos que a organização dos conteúdos programáticos do curso em eixos prevista na proposta era uma possibilidade de compreender a integração curricular. Portanto, se a proposta da SETEC/MEC de organização por eixos temáticos visava a uma formação integrada, as instituições formadoras pesquisadas ignoraram esta orientação e os docentes cursistas perderam a oportunidade de vivenciar uma formação menos fragmentada, o que poderia possibilitar uma compreensão mais aproximada do que é a integração curricular do ponto de vista teórico e prático, algo importante de ser compreendido para o docente ser capaz de propor formas de efetivação do currículo integrado no PROEJA.

A Unidade-Polo da UTFPR adota as temáticas propostas para os cinco eixos, fragmenta-as em unidades curriculares e em seguida encontramos os conteúdos dispersos e elencados em ementas como listagens sintéticas de temas/contéúdos a serem abordados. A Unidade-Polo do IFSC adota as temáticas dos eixos, mas a nomenclatura é a de módulos, para em seguida fragmentar estas temáticas em componentes curriculares com suas respectivas ementas. O polo do consórcio do Rio Grande do Sul organiza os conteúdos sugeridos em módulos, sem o cuidado de preservar a nomenclatura das temáticas. Vamos reencontrar os conteúdos dispersos nas ementas das disciplinas. No entanto, em todos os projetos a apresentação dos conteúdos é clara, permitindo uma visão geral dos conteúdos que foram previstos para serem desenvolvidos em cada uma delas, explicitando inclusive as horas determinadas para cada disciplina.

No Projeto Pedagógico do Curso de Especialização da Unidade-Polo da UTFPR constatamos um misto de adaptação e resistência ao proposto pela SETEC/MEC, conforme quadro a seguir apresentado.

EIXOS CURRICULARES	UNIDADES CURRICULARES	EMENTAS
<b>Eixo curricular 1</b> Concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos	Educação Profissional e de Jovens e Adultos no contexto da educação Brasileira – 15h	Concepções históricas e marcos legais para o ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos na sociedade atual. Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional: desafios e perspectivas.
	Paradigmas da Educação – 30h	Função social da educação, da escola, do ensino médio, da educação profissional técnica de nível médio e da educação de jovens e adultos. Princípios da educação Nacional. Tendências da educação Brasileira
	Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional – 15h	Relação entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. Políticas de estado para Ciência e Tecnologia. Qualidade e inovação. Paradigmas epistemológicos da ciência e da tecnologia. A natureza e o papel da educação tecnológica no contexto social
	Tecnologia aplicada – 30h (só foi ofertada em 2006)	Instrumentalização sobre tecnologias utilizadas no ambiente educacional da EJA. Comportamento em sala de aula. Material didático próprio na intervenção de aulas da EJA. Práticas pedagógicas com recursos tecnológicos em EJA.
	Pesquisa em Educação – 10h	Concepções de pesquisa e seus pressupostos teóricos e filosóficos. Tipos de pesquisa. O professor como investigador de sua prática pedagógica.
	Seminário integrador I – 10h	
<b>Eixo curricular 2</b> Gestão Democrática	Projeto Político – Pedagógico – 15 (só foi ofertada em 2006)	Concepção, princípios e pressupostos do projeto político-pedagógico. Processos de construção do projeto Político-Pedagógico. Projeto político-pedagógico como instrumento de gestão
	Gestão educacional – 30h	Relação entre gestão e qualidade da educação. Gestão educacional como alternativa à administração escolar. Pressupostos e princípios da gestão participativa na educação. Gestão de programas e projetos educacionais. Articulação da gestão da educação com outras políticas setoriais. Articulação da gestão da educação com movimentos sociais. Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino: Legislação do Ensino e orientações para as mudanças na Legislação; Formação continuada. Política de desenvolvimento de Recursos Humanos. Gestão e organização de tempos e espaços escolares
	Profissão professor – 15h	Motivação do Professor no trabalho. Compromisso do Professor no trabalho com EJA. Competências e habilidades do professor da EJA. Ética. Reações a mudanças e inovações no trabalho. Professor como agente gestor do processo educacional. Avaliação do docente: o saber e o fazer docente no processo de gestão educacional.
	Avaliação institucional – 15h (só foi ofertada em 2006)	Globalização, sociedade, Estado e educação. Análise da instituição educacional como estrutura complexa. Avaliação institucional e suas dimensões. O processo administrativo nas organizações escolares. Gestão e avaliação do projeto político-pedagógico. Comissão própria de avaliação.
	Pesquisa em Educação – 10h	Diretrizes para a elaboração de trabalho de pesquisa.
	Seminário Integrador 2 – 10h	
<b>Eixo curricular 3</b> Políticas e Legislação Educacional	A instituição como organização – 30h	Papel da instituição no contexto socioeconômico-cultural. Complexidade das organizações. Poder e autoridade. Valores burocráticos e profissionais. Estabelecimento de políticas e procedimentos.
	Estrutura e funcionamento do Ensino Médio – 15h (só foi ofertada em 2006)	Quadro político e legal da educação de nível médio, ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. A educação inclusiva como referência para repensar as construções políticas e legais.
	Pesquisa em Educação – 10h	O problema de pesquisa e revisão da Literatura em EJA.
	Educação inclusiva (a partir de 2007)	A educação inclusiva como referência para pensar as construções políticas e legais; O desafio da desigualdade social e educacional; As mudanças dos paradigmas, a inclusão e as reformas da escola; Os portadores de necessidades especiais; A exclusão e a inclusão do menor em conflito com a lei; Tecnologias assistivas.
	Educação e trabalho (a partir de 2008)	Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Natureza e especificidade da educação escolar. As metamorfoses do mundo do trabalho no modo de produção capitalista e os impactos na educação. O trabalho como princípio educativo. A relação educação e trabalho como princípio educativo no PROEJA.

(Continua)

(Conclusão)

<b>Eixo curricular 4</b> Concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA	Currículos e Programas – 30h	Diferença entre teoria e fato curricular. Concepções de currículo. Sujeitos de diferentes aprendizagens como produtores de currículo no cotidiano da prática pedagógica. A proposta curricular e sua construção coletiva. Modelos disciplinares, modulares e integradores de currículos. Construção curricular em sintonia com a realidade sociopolítico-cultural. Parâmetros curriculares nacionais. Objetivos do processo de ensino e de aprendizagem como orientadores da seleção, ordenamento e estruturação de conteúdos em EJA.
	O currículo na Educação profissional e na EJA – 15h (só foi ofertada em 2006)	Problemas epistemológicos na concepção dos currículos da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio na modalidade EJA. Desenhos curriculares na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio na modalidade EJA e alternativas de integração.
	Pesquisa em educação – 10h	Monografia: produção científica de uma problematização aplicada à ação educativa.
<b>Eixo curricular 5</b> Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA	Concepções psicopedagógicas do processo de Ensino-Aprendizagem – 30h	Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Aspectos psicopedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Processos formativos e a ação educacional. O aluno como sujeito histórico e social. Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didáticos pedagógicos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Planejamento escolar como estratégia para o alcance dos objetivos estabelecidos com foco no desenvolvimento integral e harmônico do educando considerando a pluralidade cultural. Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, plano de ensino, plano de aula, estratégias pedagógicas. O papel avaliação no processo de ensino-aprendizagem: concepção, princípios e possibilidades.
	Didática na educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos – 35h	Princípios didático-pedagógicos integradores entre educação profissional de nível médio e educação de jovens e adultos. Técnica. Tempos de aprendizagem e conteúdos na educação de jovens e adultos. Implicações para a relação conteúdo, método, forma de organização e meio e para a relação entre conteúdo, princípios didáticos. Estratégias didáticas integradoras que estimulem a autonomia discente, que exercitem a criatividade e a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos adquiridos a novas situações. A avaliação formativa nas diferentes modalidades de Ensino no nível Médio como processo contínuo nas diferentes abordagens de currículo: dimensões metodológicas, mecanismos e instrumentos da avaliação da aprendizagem.

**Quadro 9 – Os eixos, unidades curriculares e ementas do Curso de Especialização do PROEJA do Polo da UTFPR**

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que o projeto adota os nomes dos cinco eixos propostos, mas fragmenta este eixo em unidades curriculares e adota inclusive algumas disciplinas de seu já existente curso de Licenciatura Plena de Formação Docente do Programa Especial de Formação Pedagógica<sup>32</sup> mesclando-as entre estes eixos, para em seguida inserir nas ementas destas unidades os conteúdos da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a).

Essa organização curricular assumida pela UTFPR para este curso de especialização, além de fragmentar os conteúdos dos eixos de maneira a descaracterizá-los, faz com que o especialista em PROEJA saia com uma

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://www.cofop.utfpr.edu.br/discip.htm>>. Acesso em 12 out. 2012.

certificação muito semelhante ao certificado emitido aos concluintes do Programa Especial de Formação Pedagógica ofertado pela instituição<sup>33</sup>.

Pudemos constatar ainda que, em alguns casos, as unidades curriculares apresentam a mesma ementa presente no curso de Licenciatura Plena de Formação Docente, como, por exemplo, a unidade curricular “A instituição como Organização”, com carga horária de 30 horas. De semelhante modo, a unidade curricular “Profissão professor” apenas acrescenta dois itens novos na ementa aos conteúdos já existentes da licenciatura: Compromisso do Professor no trabalho com EJA. Competências e habilidades do professor da EJA. Ética. O mesmo ocorre com a unidade curricular “Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional”, que reorganiza a ementa mantendo alguns conteúdos como, por exemplo, o item Qualidade e inovação. Esta constatação caracteriza a fragilidade deste processo formativo.

Nestas e em outras unidades curriculares, é pertinente admitir a aproximação entre os conteúdos da formação geral de licenciados com os conteúdos da formação continuada específica a professores do PROEJA; no entanto, tal aproximação, reduzindo-se a mera replicação do geral, acaba por não contemplar a situação da especificidade e diversidade dos sujeitos jovens e adultos.

Ao analisarmos o eixo “Gestão democrática”, percebemos que, apesar de ser adotado o eixo, a economia solidária e o cooperativismo, dois temas que foram introduzidos na versão da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA de 2008 (BRASIL, 2008a), não aparecem no itinerário formativo, algo que é muito caro à EJA, tendo em vista a inserção marginal de seus educandos na economia do país. Chama a atenção pela desarmonia a unidade curricular “Tecnologia aplicada”, com carga horária de 30 horas no eixo “Concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da educação de jovens e adultos”, cuja ementa explicita que vai se tratar também de “Instrumentalização sobre tecnologias utilizadas no ambiente educacional da EJA” e de “Práticas pedagógicas com recursos tecnológicos em EJA”. Por outro lado a unidade curricular Seminário Integrador (num total de 20 horas) está fragmentada, de modo que se repete em

---

<sup>33</sup> Uma análise mais detalhada deste curso pode ser encontrada em: CLAUDINO, Jane Carla. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio – Análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

dois eixos sem a especificação de conteúdos, o que não nos permite identificar quais foram os objetivos desses seminários.

Neste contraditório processo de organização curricular, onde identificamos um misto de adesão e resistência da Unidade-Polo da UTFPR, pudemos constatar que o discurso explicitado no Projeto Pedagógico não está plenamente referendado pela matriz curricular apresentada, havendo uma evidente desarmonia entre unidades curriculares, ementas, eixos, objetivos e princípios do PROEJA, caracterizando-se uma fragilidade na formação ofertada, em vista do foco desta formação.

No entanto, uma positividade percebida na organização curricular da Unidade-Polo da UTFPR é a presença da unidade curricular “Educação e Trabalho” a partir da proposta de 2008, cuja listagem de temas contempla o trabalho como princípio educativo, conforme consta na ementa:

Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. Natureza e especificidade da educação escolar. As metamorfoses do mundo do trabalho no modo de produção capitalista e os impactos na educação. O trabalho como princípio educativo. A relação educação e trabalho como princípio educativo no PROEJA (UTFPR, 2010d, p. 24).

No Projeto Pedagógico do Curso de Especialização do PROEJA da Unidade-Polo do IFSC, a organização curricular é apresentada em módulos e o conteúdo programático está fragmentado em componentes curriculares, com a listagem dos professores responsáveis, a bibliografia e uma sequência conteúdos explicitados nas ementas de cada componente curricular.

MÓDULOS	COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS
<b>Módulo 1</b> Fundamentos da educação foco: Elevação da Escolaridade e Formação Profissional.	Eixos, Princípios e Políticas de Educação – 30h	História e educação. As origens da Educação. Educação e política. Filosofia da educação brasileira. O referencial teórico da educação: educação como processo social de integração, contradição e transformação da sociedade. Desenvolvimento da sociedade brasileira e educação. A educação formal e informal como espaço político da luta pela hegemonia. Relação entre educação e desigualdade social. Análise sócio-histórico-filosófica das relações Trabalho, Cidadania e Educação. Sujeito e conhecimento. Função social da escola, da EP profissional integrada à educação básica e da EJA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Legislação do EF e EM. Legislação da EP e Tecnológica. Legislação de EJA. Decreto 5478/05. Desafios e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente às transformações do mundo do trabalho. Movimentos sociais e suas contribuições para a EJA. Paulo Freire e a prática da educação popular.
	Fundamentos, concepção de EJA e PROEJA – 30h	Política educacional e EJA. As especificidades da EJA: concepções e modalidades. Dimensões de formação da vida adulta. Os espaços e os tempos da EJA. O perfil sociocultural dos educandos jovens e adultos e suas necessidades de aprendizagem.
	Metodologia da Pesquisa – 30h	A inter-relação pesquisa, leitura e escrita e a formação do professor pesquisador. A pesquisa e o sentido de intervenção social do trabalho educativo. Exercícios e vivências pedagógicas: Educação e trabalho (laboratório pedagógico).

(Continua)



(Conclusão)

<b>Módulo 2</b> Educação e Currículo Foco: Integração curricular: educação profissional, no ensino fundamental, médio e na educação de jovens e adultos.	O currículo integrado: uma dialética entre a formação geral e a formação profissional – 30h	Conceitos de currículo: o currículo escolar como ferramenta imprescindível para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade. Currículo como identidade da escola e dos que dela participam. A sala de aula como espaço de interlocução e construção de conhecimentos. As concepções de interdisciplinaridade e o trabalho interdisciplinar. A produção e a socialização do conhecimento e suas implicações na organização de uma proposta curricular. Competências fundamentais ao exercício da cidadania e à formação geral. A educação para a vida. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A base legal da educação profissional de Nível Técnico. Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. A articulação entre a educação profissional e a educação básica. A autonomia da escola e do aluno na integração curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado.
	Processos Pedagógicos – 30h	Análise sócio-histórico-filosófica das relações Trabalho, Cidadania e Educação. As concepções de interdisciplinaridade e o trabalho interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos. A produção e a socialização do conhecimento e suas implicações na organização de uma proposta curricular de Educação de Jovens e Adultos. Concepções de conhecimento e ação docente. Fundamentos teórico-metodológicos da aprendizagem de jovens e adultos. Estratégias didáticas integradoras do conhecimento: unidades de ensino integradas, eixos temáticos, projetos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares. Pedagogia das competências.
	Aval. aprendizagem: Diagnósticos X Classificação – 30h	Concepção e princípios do trabalho educativo. Relações entre objetivos, métodos, organização dos tempos e espaços e avaliação do trabalho educativo. Avaliação processual da aprendizagem e avaliação da ação planejada.
<b>Módulo 3</b> Didática: teóricas e práticas pedagógicas. Foco: A ação docente e os processos de aprendizagem na educação básica modalidade EJA	Teorias e práticas Pedagógicas – 15h	Concepções de conhecimento e ação docente. Fundamentos teórico-metodológicos da aprendizagem de jovens e adultos. Estratégias didáticas integradoras do conhecimento: unidades de ensino integradas, eixos temáticos, projetos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares. Pedagogia das competências.
	Planejamento, sistematização e avaliação do trabalho educativo – 15h	Concepção e princípios do trabalho educativo. Relações entre objetivos, métodos, organização dos tempos e espaços e avaliação do trabalho educativo. Avaliação processual da aprendizagem e avaliação da ação planejada.
	Ciência, trabalho e tecnologia – 15h	Concepção de ciência, trabalho e tecnologia. Nexos entre conceitos estruturantes das diversas áreas de conhecimento e a sistematização do saber escolar. Possibilidades de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. Construção de materiais didático-pedagógicos relacionados à ciência, trabalho e tecnologia.
	Comunicação, cultura e sociedade – 15h	Linguagem: conceitos e abordagens. Cultura escrita e participação social. Letramento e práticas linguísticas. Aprendizagem e ensino de língua materna. Possibilidades de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. Construção de materiais didático-pedagógicos voltados às práticas linguísticas.
	Educação matemática e Cidadania – 15h	Saberes matemáticos, conteúdos escolares e mediação pedagógica. Conceitos fundamentais da matemática para a participação social. Habilidades matemáticas e práticas de leitura e escrita. Possibilidades de abordagens transdisciplinares e interdisciplinares. Construção de materiais didático-pedagógicos.
<b>Módulo 4</b> Gestão, Economia Solidária e Inclusão Foco: Princípios e fundamentos teórico-metodológicos de gestão democrática, de economia solidária e de inclusão.	Organização e gestão educacional – 30h	Pressupostos e princípios da gestão democrática. A gestão de programas e projetos educacionais. Articulação da gestão da educação com movimentos sociais. Conceitos e princípios de organização escolar. Cultura institucional e mudanças. Noções e princípios de trabalho coletivo, autonomia e participação. Articulação entre trabalho administrativo e pedagógico. Tempos e espaços escolares. Gestão de Equipes e Relacionamento Interpessoal. Diretrizes legais, conceitos e fundamentos. Autonomia e desenvolvimento da escola. Processos de construção do PPI e do PDI.
	Economia Solidária – 15h	Conceitos e princípios, teórico-práticos, relacionados à Economia Solidária. A Economia Solidária, o Cooperativismo e a Autogestão em uma perspectiva histórica. O que a Economia Solidária engloba. Princípios do Cooperativismo. Características e objetivos das cooperativas. Os desafios da Autogestão. A economia solidária na Educação de Jovens e Adultos.
	Seminários: Inclusão, Diversidade – 45h	Diretrizes legais. Legislação e levantamentos estatísticos da situação brasileira. Concepção de programas de inclusão. A Diversidade na educação brasileira. A educação profissional e o PROEJA como forma de mudar o panorama da violência juvenil. A Educação profissional como forma de inclusão. A percepção de si mesmo e do outro. Programas e projetos que garantam inclusão de menores em situação de risco. O acesso e permanência no PROEJA. O tratamento das diversidades de gênero, raça, religião nos programas educacionais. Princípios pedagógicos da educação como inclusão.
	Pesquisa e Produção em PROEJA – 15h	Orientação específica para elaboração do Projeto de Pesquisa referente à monografia do Curso de Especialização modalidade EJA e PROEJA. Preparação de artigos e resumos para congressos; normas técnicas (ABNT); interpretação de gráficos e tabelas. Elaboração de um seminário.
Monografia		

**Quadro 10 – Os módulos, os componentes curriculares e as ementas do Polo do IFSC**

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que os conteúdos dos eixos da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) estão presentes nos módulos e componentes curriculares de forma reordenada e ressignificada, num movimento claro de adaptação às prescrições advindas da SETEC/MEC, colocando, no entanto, vários elementos novos nas ementas dos componentes curriculares, ampliando as possibilidades de formação docente, dando ênfase à interdisciplinaridade que está presente em diferentes módulos. Nesse sentido, cabe destacar que, ao ampliar o eixo de gestão democrática, esta Unidade-Polo também evidencia sua preocupação com os sujeitos da EJA no PROEJA.

Um problema identificado foi uma mesma ementa para dois componentes curriculares de módulos distintos. O componente curricular “Avaliação de aprendizagem: Diagnósticos X Classificação”, com carga horária de 30 horas do Módulo 1, e o componente curricular “Planejamento, sistematização e avaliação do trabalho educativo”, com carga horária de 15 horas do Módulo 2, trazem a seguinte ementa: Concepção e princípios do trabalho educativo. Relações entre objetivos, métodos, organização dos tempos e espaços e avaliação do trabalho educativo. Avaliação processual da aprendizagem e avaliação da ação planejada.

Por outro lado, a temática da relação entre Trabalho e Educação que deve permear toda a formação, tendo em vista o trabalho ser tomado como princípio educativo, está contemplada em dois componentes curriculares: Eixos, Princípios e Políticas de Educação, Processos Pedagógicos, Ciência, Trabalho e Tecnologia; e Economia Solidária, o que constitui uma positividade.

A preocupação com as condições de aprendizagem dos sujeitos da EJA é também outra positividade evidenciada no destaque que é dado à construção de materiais didático-pedagógicos voltados às práticas docentes relacionadas à ciência, ao trabalho e tecnologia, à linguística e à matemática no PROEJA presentes no eixo 3, que trata da didática, cujo foco esteve voltado à ação docente, aos processos de aprendizagem e à educação básica na modalidade EJA. Neste sentido, o projeto apresenta a metodologia caracterizada da seguinte maneira:

As práticas pedagógicas abordam de forma integrada diferentes temas que procuram provocar um conjunto de reflexões sistemáticas que levam a um permanente diálogo entre todos os envolvidos. Portanto, um enfoque pertinente atrelado à prática metodológica do curso é a ênfase no aprendizado construído de forma dialética, que busca em especial contribuir para ressignificar a história escolar dos alunos da EJA. Importante também salientar que a base do trabalho de articulação entre o saber prático e

teórico desse curso é a formação de educadores para trabalhar com a integração entre a educação de base e o ensino profissionalizante. As estratégias pedagógicas e metodológicas buscam dar concretude ao conhecimento construído e potencializar uma educação praxiológica na formação dos alunos. [...] Na prática desta proposta, será feita uma articulação a partir de eixos conceituais. O trabalho pauta-se nessa inter-relação que se dá por meio de conceitos discutidos em cada componente curricular e culminará com os laboratórios pedagógicos presentes em cada módulo (IFSC, 2009e, p. 19).

A Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul tem uma peculiaridade: as turmas estão vinculadas às IES que fazem parte do consórcio de instituições que ofertam o curso de Especialização do PROEJA no Estado. Cada instituição do consórcio tem a liberdade de introduzir novas disciplinas e conteúdos de ensino e apresentam diferenças na oferta de disciplinas, mas preservando a carga horária de 375 horas. No entanto, a distribuição da carga horária também é diferenciada entre os módulos e disciplinas, o que procuramos manter e especificar no quadro que apresentamos a seguir.

MÓDULOS	DISCIPLINAS	EMENTAS
<b>Módulo I</b> Matriciamentos da formação docente  Total 115 h/a (base geral dos programas de Bento Gonçalves e Porto Alegre)  Trabalho do módulo: Memorial de cada aluno – individual	Seminário de Integração I – Formação de Docentes e Gestores – o PROEJA: 10h	Apresentação e reflexões sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Docentes e Gestores no Âmbito do Programa Nacional de Integração da Escola Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Dinâmica de integração e acolhida aos alunos e professores do Curso
	Currículo e Avaliação no PROEJA - 45 h/a <i>(nas turmas de Porto Alegre, Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)</i>	Especificidades teórico-conceituais em torno da temática do currículo, destacando o tema da avaliação como ingrediente da construção curricular e aperfeiçoamento do processo de ensino com ênfase nas peculiaridades da EJA integrada ao ensino profissional.
	Teorias de Currículo e a Organização da Prática Educativa Interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e na Educação Básica <i>(Disciplina nas turmas de Santa Maria e São Vicente do Sul - 30 h/a)</i>	História e teorias do currículo. Currículos e programas no Brasil. Currículo na EJA: abordagem temática e interdisciplinariedade. Organização da prática educativa Interdisciplinar e as interfaces na EJA, no Ensino Médio e na Educação Profissional.
	Educação e as Tecnologias da Comunicação - 30h/a <i>(Disciplina nas turmas de São Vicente do Sul e Alegrete)</i>	Internet. Sociedade da informação. Educação Informação Redes de comunicação. Ciência.
	História da Escolarização no Brasil: ênfase na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional - 30h/a <i>(Disciplina nas turmas de Porto Alegre, Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)</i>	Estudo analítico sobre a produção e a reprodução da escola no Brasil pela Modernidade, compreensão das principais visões pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas no Brasil desde a colonização até a atualidade com ênfase na História da EJA, da Educação Profissional e do Ensino Médio.

(Continua)

(Continuação)

	Perspectiva histórica e desafios atuais na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional: 45h/a ( <i>Disciplina na turma de Alegrete</i> )	idem
	Psicologia da Adolescência e Vida Adulta - 30h/a ( <i>disciplina que não ocorrerá no programa de Santa Maria</i> )	Desenvolvimento psicológico na adolescência e vida adulta, incluindo a velhice: conceitos, características e processos segundo diferentes abordagens teóricas.
	Educação e Trabalho - 30h/a ( <i>Disciplina nas turmas de Santa Maria, Porto Alegre, Bento Gonçalves, Júlio de Castilhos e Alegrete</i> )	Modo de produção capitalista, Trabalho e Educação. Mudanças no mundo do trabalho. Saberes produzidos no e sobre o trabalho. Os sujeitos e suas trajetórias Espaços de articulação entre escola e trabalho e a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes.
	Invenções e intervenções pedagógicas - 10h/a	Reflexões da/sobre a prática pedagógica e educativa a partir das experiências e vivências de cada educador. Saberes necessários à prática educativa.
<b>Módulo II</b> Gestão escolar e suas interfaces  Total 145 h/a (base geral dos programas de Bento Gonçalves e Porto Alegre)  <i>Trabalho do Módulo:</i> Pesquisa da realidade escolar do PROEJA, viabilizando instrumentos de investigação que envolvam pais, alunos, professores, funcionários e instituições da comunidade escolar – tarefa executada em grupo.	Políticas sociais e políticas educacionais - 45 h/a (Disciplina nas turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves)	A organização das políticas sociais no Brasil diante da atual crise do emprego. Políticas educacionais e suas interfaces na EJA, no Ensino Médio e na Educação Profissional.
	Políticas educacionais e a gestão da escola – 30 h/a	Estudo teórico-prático da organização da escola como mediadora de políticas, de concepções e práticas pedagógicas. Modelos organizacionais e de tempo-espço na escola pública, democrática e de qualidade. Organização curricular da escola: exigências normativas, autonomia, papel dos diferentes atores e suas relações no pensar-fazer do projeto pedagógico – tempos e espaços escolares, componentes curriculares/avaliação. A gestão democrática da escola: autonomia pedagógica, financeira e administrativa. A escola e suas interfaces.
	Metodologia de Pesquisa em Educação - 30 h/a	A construção do objeto de pesquisa em Educação: motivações, delimitação do problema de pesquisa, delineamento teórico. A abordagem quantitativa com a utilização e interpretação de dados estatísticos.
	Projetos político-pedagógicos - 30h/a (disciplina não ofertada em Alegrete)	Processos de construção, elaboração e análise de projetos político-pedagógicos. A dimensão coletiva do projeto político-pedagógico. Autonomia, responsabilidade e identidade da escola e do projeto político-pedagógico enquanto expressão de um projeto de sociedade. O projeto político-pedagógico como instrumento e ferramenta de gestão compartilhada e democrática da escola.
	Trajetórias e saberes docentes na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no Ensino Médio – 30 h/a (disciplina nas turmas de Santa Maria, São Vicente do Sul, Porto Alegre, Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)	Matrizes, modelos, referências e espelhamentos da constituição da docência na pessoa. Processos de afirmação e identificação do ser e do saber docente nas trajetórias de vida de professores. Bases curriculares da EJA, da Educação Profissional e do Ensino Médio.
	Invenções e intervenções pedagógicas - 10h/a	Trocas de experiências pedagógicas e articulação teórico-prática da ação e intervenção educativa do professor na escola.

(Continua)

(Conclusão)

<p><b>Módulo III</b> Experiências inovadoras na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Básica</p> <p>Total 115h/a (base geral dos programas de Bento Gonçalves e Porto Alegre)</p> <p><i>Trabalho do Módulo:</i> Apresentação de sua ideia / intenção de pesquisa para o trabalho de conclusão da Especialização – seminário geral da turma</p>	Sujeitos da Educação: gênero, etnicidade, questões geracionais, éticas, religiosas, pessoas com necessidades educativas especiais, trabalho e geração de renda - 30h/a (disciplina das turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)	Entendimento do sujeito da Educação e sua experiência concreta em alternativas de geração de trabalho e renda, cotejando gênero, etnia, geração, éticas religiosas como constitutivas e constituintes desse sujeito.
	Inclusão Social e Sujeitos da Educação: Gênero, Etnicidade, Questões Geracionais, Éticas, Religiosas, Trabalho e Geração de Renda - 30h/a (disciplina das turmas de São Vicente do Sul e Santa Maria)	Entendimento do sujeito da Educação e sua experiência concreta em alternativas de geração de trabalho e renda, cotejando gênero, etnia, geração, éticas religiosas como constitutivas e constituintes desse sujeito. (idêntico ao que consta na ementa anterior). Orientação do preenchimento do cadastro de experiências alternativas – trabalho final do módulo.
	A Escola e a ética do cuidado - 30h/a (disciplina das turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves e Júlio de Castilhos)	Reflexão à luz da teoria de Edgar Morin sobre os desafios e conceitos como movimento, organização, desordem e complexidade trazem para uma disposição ético-estético-afetiva que perceba a educação como processo intercultural de humanização e gestão do cuidado.
	Valores em Educação e Espiritualidade e Valores Humanos - 30h/a (disciplina das turmas de São Vicente do Sul e Santa Maria)	A vida humana vista como sagrada e valiosa. Assegurar que nossos pensamentos, palavras e ações estão de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Educação em Valores Humanos, considerando o estudante como um ser integral que busca nutrir os níveis intelectual, físico, emocional e espiritual, ancorado na firme crença de que Educação é para o homem completo.
	Invenções e intervenções pedagógicas - 10h/a	Consolidação de uma política de (auto)formação continuada de professores no âmbito da escola numa perspectiva da valorização dos saberes docentes e de uma epistemologia da prática. A escola como locus privilegiado da formação docente: uma formação de nós para nós mesmos.
	Saberes docentes e mundo do trabalho - 30 h/a (disciplina das turmas de Porto Alegre e Bento Gonçalves)	Matrizes, modelos, referências e espelhamentos da constituição da docência na pessoa. Processos de afirmação e identificação do ser e do saber docente nas trajetórias de vida de professores retomando a produção dos memoriais. A reflexão contemporânea sobre trabalho articulada ao trabalho docente
	Metodologia de Pesquisa em Educação - 15 h/a	A construção do objeto de pesquisa em Educação: motivações, delimitação do problema de pesquisa, delineamento teórico. A abordagem quantitativa com a utilização e interpretação de dados estatísticos; a abordagem qualitativa com a utilização e interpretação de dados qualitativos.
	Didática em EAD – 45h (disciplina das turmas de Alegrete)	Análise, reflexão e discussão da aplicação de abordagens, conceitos, princípios, dimensões e metodologias referentes ao ensino a distância.

**Quadro 11 – Os módulos, as disciplinas e as ementas do Polo do Rio Grande do Sul**

Fonte: Elaboração própria.

Portanto, neste projeto pedagógico encontramos a organização curricular em três módulos: Módulo I – Matriciamentos da formação docente (115 h/a), Módulo II – Gestão escolar e suas interfaces (145 h/a) e Módulo III – Experiências inovadoras na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Básica (115h/a). Mas, numa edição posterior, as disciplinas estavam organizadas da seguinte forma: Módulo I – Matriciamentos da formação docente; Módulo II – Gestão

escolar e suas interfaces; e Módulo III – Pesquisa em PROEJA com espaço para Seminário de Apresentação dos TCC. Deste modo, é possível identificar os conteúdos dos cinco eixos propostos pela Proposta de Curso de Especialização do PROEJA pulverizados nestes três módulos, no entanto, apresentando algumas lacunas e fragilidades.

Embora possamos entender a postura das instituições como uma busca por dar um enfoque próprio e uma ênfase diferenciada ao seu projeto pedagógico, é possível perceber que algumas disciplinas estão em desarmonia com a proposta da SETEC e também com o anunciado no projeto pedagógico das IES, como é o caso da disciplina “Valores em Educação e Espiritualidade e Valores Humanos”, com 30 horas aula, e da disciplina “Didática em EAD”, que vai tratar de “abordagens, conceitos, princípios, dimensões e metodologias referentes ao ensino a distância” com 45 horas na turma de Alegrete.

Por outro lado, uma positividade é a presença da temática da relação Educação e Trabalho contemplada na disciplina “Educação e Trabalho”, com carga horária de 30 horas ofertada nos *campi* de Santa Maria, Porto Alegre, Bento Gonçalves, Júlio de Castilhos e Alegrete. E na disciplina “Saberes docentes e mundo do trabalho”, com carga horária de 30 horas, nos *campi* Porto Alegre e Bento Gonçalves. A presença da disciplina Educação e Trabalho, também constatada no projeto pedagógico da UTFPR, é relevante por permitir a discussão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, algo fundamental de ser tratado na formação de professores que atuam na educação profissional. Neste sentido, a reflexão de Kuenzer (2011), enfatiza sua importância:

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento. Em decorrência, torna-se necessário não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos (KUENZER, 2011, p. 684).

No entanto, nessa organização curricular adotada pelo polo do Rio Grande do Sul, constatamos a ausência de disciplinas que tratam do eixo “Didáticas na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos”, constituindo-se numa fragilidade dessa formação docente. Conforme vimos no capítulo II, na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, este eixo contempla os seguintes conteúdos programáticos:

- Relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didático-pedagógicos e avaliação no processo de ensino-aprendizagem;
- Princípios didático-pedagógicos que fomentam a unidade e os nexos entre educação profissional e educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Tempos de aprendizagem e conteúdos na educação de jovens e adultos;
- Implicações para a relação entre conteúdo-método-forma de organização-meio e para a relação entre conteúdo-princípios didáticos;
- Estratégias didáticas integradoras;
- O modelo de unidades de ensino integradas, o método de projetos, eixos temáticos, temas geradores e transversais, investigações interdisciplinares, etc.;
- Estratégias metodológicas focalizadas: na dinamização da atividade cognoscitiva dos alunos, na estimulação da autonomia discente, que exercitem a criatividade e a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos adquiridos a novas situações de resolução de problemas, de fixação de aprendizagens e que trabalhem sentimentos e emoções (BRASIL, 2007c, p. 15).

Entendemos que o conteúdo programático desse eixo está especificamente voltado aos fundamentos da atuação e da prática docente na condução do ensino e da aprendizagem em sala de aula, sendo o responsável direto pela formação profissional do docente. O conhecimento das didáticas e das metodologias de ensino é imprescindível para a atuação docente. Neste sentido, entendemos, como IMBERNÓN (2007), que

No se trata, pues, de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas sino que se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir saber *por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué* será necesario hacerlo de un modo distinto (IMBERNÓN, 2007, p. 55).

Como inexistente outra disciplina que trata de metodologias ou estratégias de ensino, isso evidencia que não foram tratados no curso de especialização do PROEJA do polo do consórcio do Rio Grande do Sul conteúdos relativos aos fundamentos didáticos sobre os modos de ensinar para jovens e adultos no PROEJA. Trata-se de uma lacuna justamente em um aspecto determinante,

constituindo-se em uma fragilidade na oferta dessa formação. A didática é responsável pelo conhecimento profissional pedagógico específico da formação docente. Essa lacuna também foi evidenciada na pesquisa de campo que será tratada no próximo capítulo.

Outra lacuna percebida no projeto de Curso de Especialização do PROEJA do polo do consórcio do Rio Grande do Sul diz respeito ao quadro legal das áreas envolvidas, que não foi contemplado em seu projeto pedagógico. Entendemos ser fundamental a abordagem histórica dos marcos legais da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, do ensino médio integrado e da educação profissional técnica de nível médio e da formação inicial e continuada, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para se compreender a fundamentação legal dessas ofertas de educação, além de compreender as concepções e princípios que as embasam.

A análise realizada até aqui nos permitiu perceber algumas contradições presentes em cada um dos projetos das três Unidades-Polo. A contradição mais determinante é a IES acatar e explicitar os mesmos objetivos gerais e específicos, e a concepção deste programa de formação docente sugerida pela SETEC/MEC, para em seguida, na organização curricular, que é onde a concepção e os objetivos vão se concretizar, estes se organizarem não mais em eixos, mas em unidades curriculares e disciplinas. Mesmo quando em seus projetos pedagógicos a Unidade-Polo da UTFPR e a Unidade-Polo do IFSC expressam em suas matrizes curriculares os eixos, a fragmentação em unidades curriculares permite afirmar que esta organização dos conteúdos não contempla a organização curricular em eixos e fragiliza a formação.

Assim, podemos afirmar que a forma que as Unidades-Polo adotaram para organizar suas propostas pedagógicas não foi tão somente um exercício de afirmação de autonomia das IES, tendo em vista a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) ter sido encaminhada como sugestão pela SETEC/MEC, mas pode ser entendida como um movimento de resistência à concepção do PROEJA e da formação integrada, caracterizando-se numa aceitação aparente e não concreta e real do programa.

Ou seja, o fato de as IES terem respondido positivamente aos editais e, em parte, à Proposta de Curso de Especialização do PROEJA da SETEC/MEC não significou que as orientações presentes nestes documentos e, conseqüentemente,



os compromissos propostos com a formação docente para a atuação no PROEJA tenham sido efetivamente assumidos. A este fato se deve em parte as lacunas e contradições encontradas nas propostas pedagógicas das Unidades-Polo, em nossa análise.

Entendemos que o distanciamento e a incoerência entre o que está declarado e prescrito como proposta curricular em um documento e o que é efetivamente desenvolvido nas unidades de ensino, em algumas situações, faz com que o que é encontrado nos projetos pedagógicos nem sempre seja o que é praticado, visto que um currículo não significa o engessamento da atividade docente. No entanto, o que encontramos são incoerências no interior dos próprios projetos pedagógicos, o que caracteriza e expressa uma fragilidade na organização da formação.

Verificamos ainda uma grande disparidade entre os projetos pedagógicos dos três polos no que se refere à organização e às indicações das referências bibliográficas das unidades curriculares/disciplinas. Isso chamou-nos a atenção por entendermos que as referências bibliográficas são listas de livros e artigos básicos selecionados para sustentar o conteúdo programático de cada unidade curricular/disciplina.

Concentramos nossa atenção em identificar a presença do Documento Base do PROEJA entre as bibliografias. Nossa pesquisa documental constatou que a referência ao Documento Base consta na bibliografia do projeto pedagógico da Unidade-Polo da UTFPR na unidade curricular “Educação e Trabalho”, no projeto da Unidade-Polo do IFSC na Unidade curricular “Eixos, Princípios e Políticas de Educação” e não consta em nenhuma referência bibliográfica do projeto pedagógico do curso da Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul. Entendemos que este achado pode ser um elemento que denota importância marginal dada ao foco dessa formação e constitui-se numa fragilidade em especial quando se trata de uma proposta curricular organizada em eixos e que deveria ter no Documento Base o balizador de todas as disciplinas.

Com relação à composição do corpo docente desse curso de especialização, na Unidade-Polo da UTFPR o curso foi realizado com professores prioritariamente da própria instituição. Em Santa Catarina, embora a Unidade-Polo tenha sido o IFSC, este compôs seu corpo docente com professores de seus *campi* e também de diversas IES do Estado e de fora dele, como: Universidade do Estado

de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade do Sul de Santa Catarina e Universidade de Campinas. No polo do Rio Grande do Sul, pela própria característica de ser um consórcio de IES, o corpo docente foi mais plural que os demais polos. No entanto, uma das características comuns a todos os polos foi a de ter diferentes docentes para uma mesma disciplina em *campi* diferentes.

#### **4 DOS RELATÓRIOS CIRCUNSTANCIADOS À CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CURSO**

Com o PROEJA, surge o desafio da necessidade de formação docente. Esta formação continuada específica se faz necessária para dar um aporte teórico e pedagógico suficiente para que os docentes que nele vierem a atuar possam compreender a relação que precisa ser estabelecida com o ensino e a aprendizagem e com seus educandos nesta nova modalidade de educação.

Iniciamos este capítulo com uma seção analisando alguns dados dos Relatórios Circunstanciados que as Unidades-Polo de formação enviaram à SETEC/MEC após cada edição do curso de Especialização do PROEJA, destacando os dados referentes à procedência dos cursistas, número de turmas ofertadas em cada uma das primeiras três edições dos cursos, bem como a matrícula inicial de cada edição.

Em seguida, damos início à discussão e à análise de dados recolhidos na pesquisa de campo sobre aspectos da operacionalização da formação docente realizada nos Cursos de Especialização do PROEJA. As informações provêm das entrevistas realizadas com dois professores, sujeitos dessa formação, de cada cidade onde este curso foi ofertado nos três Estados do sul do Brasil. Apresentamos três seções contextuais (a segunda, a terceira e a quarta seção) de maneira a permitir a compreensão da caracterização dos sujeitos entrevistados, sua formação acadêmica, motivação para fazer o curso, aspectos relacionados ao estudo do Documento Base no curso e ao acesso ao projeto pedagógico do Curso de Especialização cursado.

Na quinta seção, retomamos os conteúdos programáticos sugeridos em cada eixo curricular pela Proposta de Curso de Especialização, situamos os conteúdos na organização curricular dos projetos pedagógicos das três Unidades-Polo e, a partir disso, apresentamos a avaliação dos conhecimentos abordados nos eixos temáticos, buscando compreender os resultados dessa organização curricular. Tomamos as falas dos profissionais cursistas como referência para nossas análises. Finalizamos o capítulo com uma seção em que fazemos uma categorização das

temáticas encontradas nas monografias elaboradas pelos entrevistados para a conclusão do curso.

Ressaltamos que os dados aqui analisados não representam os resultados da totalidade da oferta de formação por meio do Curso de Especialização no sul do Brasil, mas trata-se da percepção manifestada pelos entrevistados em cada um dos três Estados.

#### 4.1 A PROCEDÊNCIA DOS CURSISTAS SEGUNDO OS RELATÓRIOS CIRCUNSTANCIADOS

Segundo a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, os Relatórios Circunstanciados são documentos que devem ser enviados à SETEC/MEC após a conclusão dos trabalhos referentes a cada edição do curso. Estes devem conter o relato das atividades realizadas durante o desenvolvimento do curso e os resultados alcançados, de forma a permitir ao Ministério da Educação uma análise quanto à qualidade do programa e sua contribuição para o desenvolvimento econômico, social e educacional de sua área de influência (BRASIL, 2008a, p. 21).

Os Relatórios Circunstanciados a que tivemos acesso se dedicam a questões sobre o público atendido, a procedência dos alunos, os indicadores de desempenho com apresentação dos números de matriculados, concluintes e desistentes. Em alguns relatórios encontramos também a lista dos títulos das monografias defendidas e a lista de artigos publicados.

Encontramos significativas disparidades na apresentação dos dados nos relatórios, com especificidades e ênfases diversas, o que não nos permitiu uma análise detalhada dos dados do ponto de vista comparativo de todas as questões indicadas acima. Para efeito desse estudo, nos limitamos a fazer a análise dentro da consistência encontrada nos diferentes relatórios. Portanto, nesta seção tomaremos os dados de cada Unidade-Polo em seu conjunto, referentes à procedência dos cursistas, ao número de turmas ofertadas em cada uma das primeiras três edições dos cursos, bem como à matrícula inicial de cada edição. Os dados foram obtidos a

partir do item “Dados gerais das turmas”<sup>34</sup> que consta nos Relatórios Circunstanciados de cada Unidade-Polo de formação.

O quadro a seguir apresenta dados a respeito do número de turmas ofertadas nas três Unidades-Polos nas três primeiras edições do Curso de Especialização PROEJA, com o respectivo quantitativo de matriculados em cada uma delas.

Polos	1.ª Edição – 2006/2007		2.ª Edição – 2007/2008		3.ª Edição – 2008/2009	
	TURMAS	CURSISTAS	TURMAS	CURSISTAS	TURMAS	CURSISTAS
UTFPR <sup>35</sup>	06	250	10	440	11	484
IFSC	03	132	03	105	05	172
RS	02	88	04	331	04	200
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>470</b>	<b>17</b>	<b>876</b>	<b>20</b>	<b>856</b>

**Quadro 12 – Quantitativo de turmas e cursistas das três primeiras edições do Curso de Especialização**

Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar, a oferta de turmas foi sendo ampliada ano a ano na Unidade-Polo da UTFPR, de modo que o número de cursistas certificados também aumentou significativamente. No entanto, conforme pudemos observar em alguns relatórios de ofertas posteriores ao período analisado, a tendência também se manteve crescente nas outras duas Unidade-Polo, em especial a do Rio Grande do Sul.

Na próxima tabela podemos visualizar os dados da procedência dos cursistas das três Unidades-Polo de formação, em seu conjunto.

**Tabela 1 – Procedência dos profissionais cursistas nos três polos de formação**

	UTFPR	IFSC	Rio Grande do Sul
Rede Federal	5%	26,43%	17,45%
Rede Estadual	72,6%	38,29%	49,75%
Rede Municipal	22,4%	27,58%	27,15%
Outros segmentos	0%	7,70%	5,65%

Fonte: Elaboração própria.

<sup>34</sup> Alguns Relatórios Circunstanciados utilizam o termo “Público Atendido”.

<sup>35</sup> Na Unidade-Polo da UTFPR, no período de 2006 a 2010, foram ofertadas 38 turmas do Curso de Especialização PROEJA distribuídas nos seus *campi* e mais duas turmas em parceria com o Mato Grosso do Sul, num total de 40 turmas e 1.660 alunos matriculados.

De acordo com os percentuais de adesão dos profissionais cursistas apresentados na tabela da página anterior, é possível perceber que, nos três polos, o menor índice é relativo aos professores provenientes da RFEPT. Além disso, a Unidade-Polo da UTFPR se destaca em comparação com os demais polos em três aspectos: foi o polo com menor adesão dos docentes cursistas da rede federal; foi o polo com maior presença de docentes cursistas da rede estadual de ensino; e se destaca pela inexistência de cursistas dos outros segmentos que atendem EJA como, por exemplo, os educadores indígenas, os educadores quilombolas, os educadores do Movimento Sem-Terra e os educadores das ONGs, embora a presença deste segmento nos demais dois polos também tenha sido baixa.

Com relação à baixa adesão dos docentes da RFEPT aos cursos de Especialização do PROEJA, no capítulo seguinte abordamos alguns aspectos de resistência a estes cursos por parte destes professores a partir da análise das entrevistas. Porém, deve-se considerar também, como fator de baixa adesão dos docentes da RFEPT a esta formação, o fato do não cumprimento em sua integralidade do Decreto n.º 5840/2006, que prevê, em relação à oferta de vagas ao PROEJA, um percentual mínimo de 10%, conforme podemos constatar em seu artigo segundo:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no *caput* disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

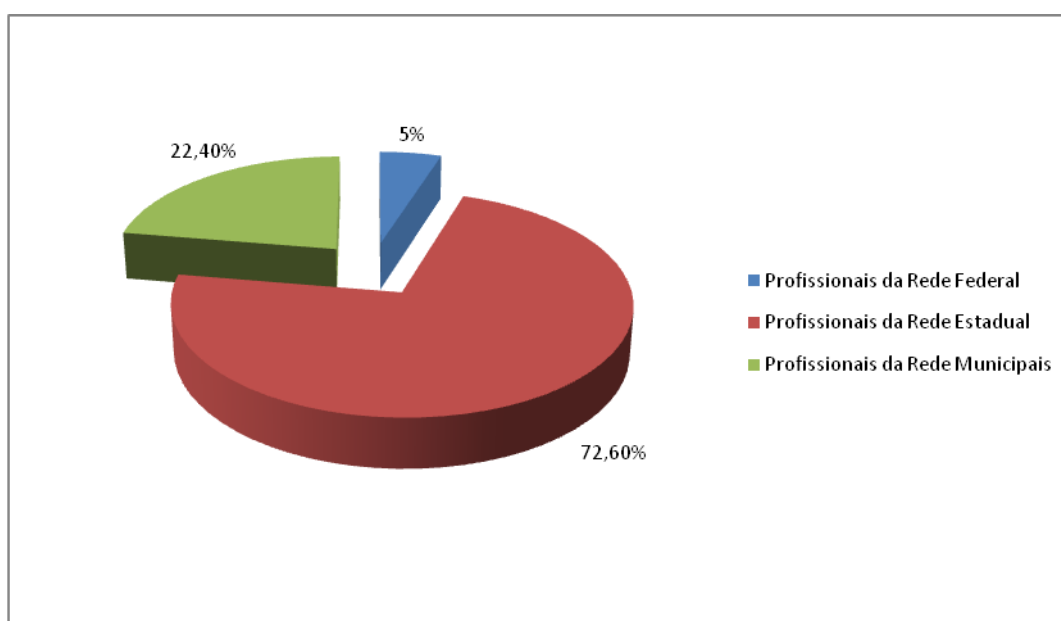
§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino (BRASIL, 2006b).

Apesar da obrigatoriedade do dispositivo legal e do apoio de indução, mediante concessão de recursos financeiros complementares específicos, para a abertura de turmas do PROEJA nas instituições da Rede Federal de RFEPT (Institutos, CEFETs e UTFPR), o fato é que desde o início presenciou-se nesta rede uma forte resistência institucional à oferta do PROEJA. O mínimo de 10% das vagas, a ser atingido em 2006, em momento algum foi alcançado considerando a média da rede. Considera-se ainda que mesmo o Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006b) estabelecia a ampliação deste percentual a partir de 2007.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – indicam claramente que a resistência ao PROEJA manteve-se sempre forte na RFEPT e que a oferta gira em torno de 5% do total de vagas ofertadas na educação básica. O percentual é ainda menor se considerarmos o total de vagas ofertadas, incluindo-se as vagas ofertadas no ensino superior.

A baixa oferta de vagas ao PROEJA na RFEPT, em especial no Estado do Paraná, pode ter sido um fator considerável que desfavoreceu uma adesão maior destes docentes a este curso, pois é natural que a baixa adesão à oferta da modalidade também tenha gerado baixa demanda por formação docente nos seus quadros de professores.

Nos gráficos a seguir apresentamos o quantitativo de entrada de docentes cursistas nos Cursos de Especialização do PROEJA de acordo com o segmento de sua procedência: redes federal, estadual, municipais e de outros segmentos, organizado por Unidade-Polo individualmente. Iniciamos apresentando o gráfico com os dados da Unidade-Polo da UTFPR.



**Gráfico 1 – Procedência dos profissionais cursistas no Polo da UTFPR**

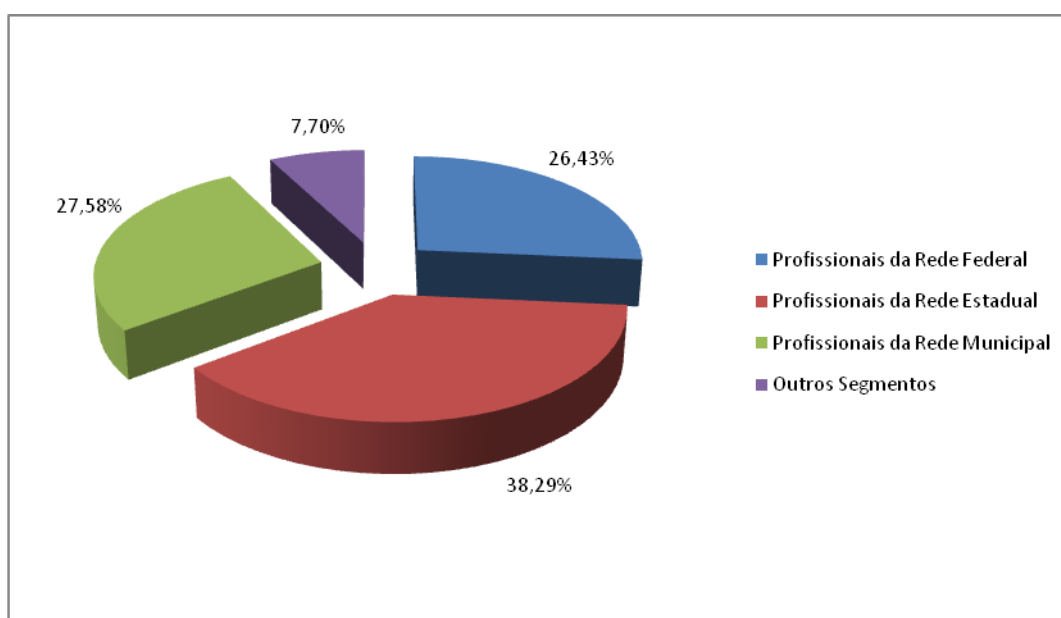
Conforme o Coordenador Geral dos cursos de Especialização PROEJA da Unidade-Polo da UTFPR,

no período de 2006 a 2010, nas quatro ofertas do Curso de Especialização PROEJA, observou-se a predominância de profissionais/alunos oriundos da rede estadual de ensino (72,6%), seguida pelos alunos da rede municipal

(22,4%) e por final os alunos da rede federal (5%) (BASCHTA JÚNIOR, 2010, p. 9).

A forte adesão dos professores da Rede Estadual de Ensino se deve ao movimento de implantação do PROEJA na referida Rede a partir de 2008, o que trouxe uma demanda real por formação de professores ao PROEJA no Estado do Paraná.

O gráfico a seguir representa a totalização dos dados referentes à procedência dos profissionais docentes cursistas da Unidade-Polo do IFSC das 1ª, 3ª e 4ª edições<sup>36</sup>.



**Gráfico 2 – Procedência dos profissionais cursistas no Polo do IFSC.**

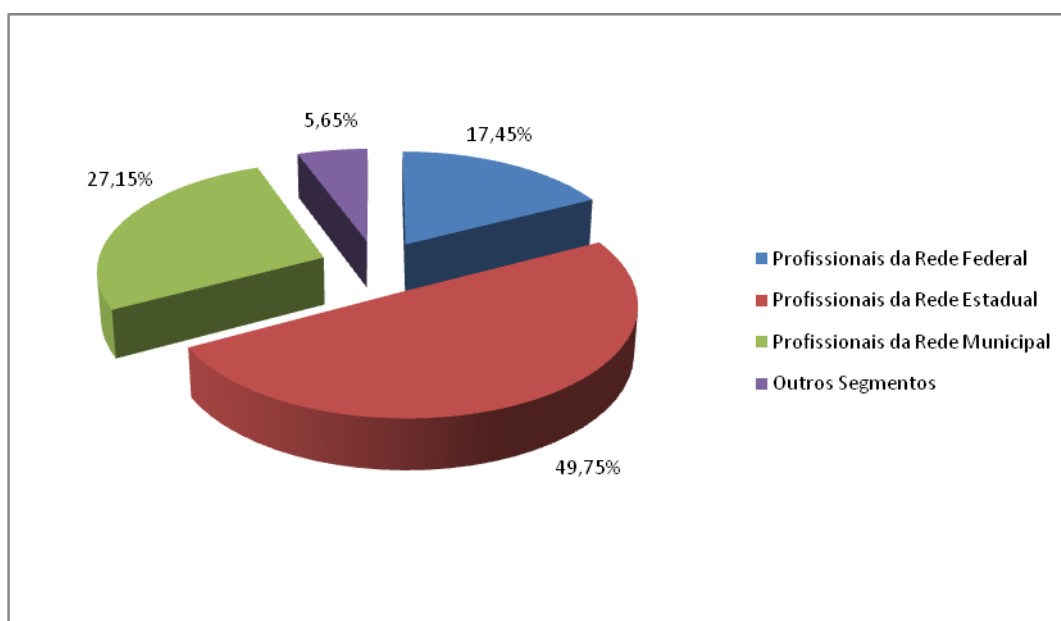
Nestas edições, a origem dos cursistas da Rede Federal representou 26,43%, da Rede Estadual – 38,29%, da Rede Municipal – 27,58%, e de outros segmentos<sup>37</sup> – 7,70%. Podemos observar, portanto, que o preenchimento das vagas no IFSC se deu de forma equilibrada entre as Redes Federal, Estadual e Municipais com relação à procedência dos profissionais cursistas. Além disso, apesar de não estar previsto nos editais, houve atendimento à demanda de outros segmentos.

<sup>36</sup> No relatório da 2.ª Edição – 2007 do curso na Unidade-Polo do IFSC consta a lista nominal dos cursistas sem respectiva especificação do segmento de origem.

<sup>37</sup> ONGs, Movimento Negro, Movimento dos Sem-Terra, quilombos, comunidades Indígenas e com instituições particulares.



O gráfico a seguir representa a totalização dos dados referentes à procedência dos profissionais cursistas do polo do Rio Grande do Sul das 1ª, 2ª e 3ª edições<sup>38</sup>. Nestas edições, a origem dos profissionais cursistas da Rede Federal representou 17,45%, da Rede Estadual – 49,75%, da Rede Municipal – 27,15%, e de outros segmentos – 5,65%.



**Gráfico 3 – Procedência dos profissionais cursistas no Polo do Rio Grande do Sul**

Conforme vimos no tópico 3.1.1, que tratou da definição de público-alvo e destinação de vagas, e no tópico 3.1.2, que tratou dos critérios de seleção ao ingresso no curso de especialização, apenas o polo do Rio Grande do Sul destinou, em algumas edições de oferta, um número específico de vagas por segmento a ser atendido por esta formação.

Destacamos que a destinação de vagas ao segmento municipal e a outros segmentos, em especial no polo do consórcio do Rio Grande do Sul, corresponde ao movimento de abertura de turmas de PROEJAFIC, que foi intensificada a partir de abril de 2009, quando, por meio do Ofício Circular GAB/SETEC/MEC n.º 40/2009 (BRASIL, 2009a), a SETEC/MEC convida as instituições da RFEPT para implantar o PROEJAFIC nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais. Em 3 de julho de 2009, por meio da Portaria GAB/SETEC/MEC n.º 194/2009 (BRASIL, 2009b), a SETEC/MEC divulga a relação das instituições cujas propostas foram

<sup>38</sup> Não obtivemos dados referentes à 4ª edição de oferta do Curso de Especialização do PROEJA do polo do Rio Grande do Sul.

classificadas no âmbito do processo de seleção de que trata o Ofício convite n.º 40/2009. Houve uma adesão significativa das instituições da RFEPT de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul com oferta do PROEJAFIC em seus municípios de abrangência, conforme podemos constatar no Anexo II desta Tese.

Embora tenhamos anteriormente situado a adesão significativa de Santa Catarina e Rio Grande do Sul ao PROEJAFIC, é possível observar um equilíbrio percentual nos três polos analisados, mesmo tendo sido baixa a adesão do Estado do Paraná ao PROEJAFIC. Constatamos também que em todas as Unidades-Polo houve maior presença de profissionais cursistas oriundos das redes estaduais nos cursos de Especialização PROEJA, embora apenas o Estado do Paraná tenha ofertado o PROEJA em sua Rede Estadual de Ensino. Já a maior adesão de profissionais cursistas oriundos da Rede Federal se deu na Unidade-Polo do IFSC, com 27,58%.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS CURSISTAS ENTREVISTADOS

Buscamos apoiar a caracterização dos entrevistados da pesquisa em alguns aspectos relacionados com a formação acadêmica, sua atuação profissional e vinculação com o PROEJA, bem como sua motivação para fazer o curso de Especialização do PROEJA, por considerarmos que a formação inicial e a motivação são impulsionadoras da formação continuada.

Inicialmente, solicitamos aos entrevistados que nos falassem sobre o processo de seleção ao curso, quando não obtivemos dados diferentes dos já constantes nos editais de seleção analisados no capítulo III desta tese, o que nos leva a concluir que os critérios de seleção previstos nos editais foram seguidos pelas IES. Os docentes egressos também não manifestaram nenhum descontentamento com as condições do processo de seleção.

No quadro abaixo, buscamos sintetizar a caracterização dos entrevistados apresentando a formação acadêmica e a atual atuação profissional, destacando as disciplinas que leciona nas turmas de PROEJA, evidenciando a vinculação do entrevistado a este programa na instituição onde atua.

<b>Unidade-Polo da UTFPR</b>				
	<b>Graduação</b>	<b>Outra formação</b>	<b>Atuação profissional</b>	<b>Disciplinas que ministra no PROEJA</b>
<b>E1/PR</b>	Licenciatura em Letras	Especialização em Literatura Brasileira.	Docente no curso Técnico em Segurança do Trabalho – PROEJA	Inglês
<b>E2/PR</b>	Licenciatura em História	Especialização em Docência do Ensino Superior e em História	Coordenador Itinerante de EJA em Unidade Penal	_____
<b>E3/PR</b>	Bacharelado em Administração	Especialização em Gestão e Organização da Escola	Docente no curso Técnico em Administração – PROEJA	Marketing
<b>E4/PR</b>	Bacharelado em Enfermagem	_____	Docente no curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde – PROEJA	Noções de farmacologia e medicina alternativa; Política de atenção básica em saúde.
<b>E5/PR</b>	Bacharelado em Administração	Especialização em Docência no Ensino Superior	Docente no curso Técnico Administração – PROEJA	Comportamento Organizacional; e Recursos Humanos.
<b>E6/PR</b>	Bacharelado em Direito	Formação pedagógica em Sociologia	Docente no curso Técnico Administração – PROEJA	Noções de Direito; e Legislação do Trabalho.
<b>E7/PR</b>	Licenciatura em Matemática	Especialização em Física	Docente no curso Técnico em Informática – PROEJA	Física
<b>E8/PR</b>	Bacharelado em Informática	_____	Docente no curso Técnico em Informática – PROEJA	Linguagem de Programação
<b>E9/PR</b>	Bacharelado em Administração	Especialização em Administração de Recursos Humanos	Docente no curso Técnico em Segurança do Trabalho – PROEJA	Técnicas de Administração; Tecnologia Industrial
<b>E10/PR</b>	Licenciatura em Matemática	Especialização em Matemática	Docente nos cursos: Técnico em Enfermagem e Técnico em Cuidador de Idosos – PROEJA.	Matemática
<b>E11/PR</b>	Licenciatura em Filosofia	Especialização em Antropologia Filosófica; e Especialização em História do Pensamento	Docente do Ensino Médio	_____
<b>E12/PR</b>	Licenciatura em Letras	_____	Docente no curso Técnico em Eletromecânica – PROEJA.	Língua Portuguesa e Literatura
<b>E13/PR</b>	Licenciatura em Pedagogia	_____	Pedagoga no Ensino Fundamental	_____
<b>E14/PR</b>	Licenciatura em Letras	_____	Docente no curso Técnico em Secretariado – PROEJA.	Redação Oficial

(Continua)

(Continuação)

<b>Unidade-Polo do IFSC</b>				
<b>E1/SC</b>	Bacharelado em Biblioteconomia	_____	Bibliotecária	_____
<b>E2/SC</b>	Bacharelado em Ciências da Computação	Mestrado em Educação Agrícola (em andamento)	Docente no curso Técnico em Informática – PROEJA	Lógica de programação; Redes de computadores; Sistemas operacionais
<b>E3/SC</b>	Licenciatura em Química	Mestrado em Química	Docente no curso Técnico em eletromecânica – PROEJA	Química Coordenadora do curso
<b>E4/SC</b>	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia; e em Educação Popular	Pedagoga junto ao curso de Instalações Elétricas Residenciais – PROEJAFIC	Pedagoga do Instituto
<b>E5/SC</b>	Bacharelado em Produção Mecânica	Curso Esquema II Especialização em Gestão Pública Mestrado em Educação (em andamento)	Docente no curso Técnico em Mecânica - PROEJA	Práticas da fabricação mecânica
<b>E6/SC</b>	Bacharelado em Engenharia Mecânica	Curso Esquema II - Mestrado em Educação (em andamento)	Docente no curso Técnico em Mecânica – PROEJA	Práticas da fabricação mecânica
<b>E7/SC</b>	Bacharelado em Ciências Contábeis	Mestrado em Educação (em andamento)	Assistente Administrativo do IFSC	_____
<b>E8/SC</b>	Bacharelado em Designer de Moda	_____	Docente no curso Técnico de moda e Corte e Costura - PROEJAFIC	História da Indumentária, Teoria da Moda; Desenho de Observação; Desenho Técnico; e Projeto de Coleção.
<b>E9/SC</b>	Licenciatura em Matemática	_____	Coordenador de Gestão de Pessoas IFSC	_____
<b>E10/SC</b>	Bacharelado em Engenharia Mecânica	Curso Esquema I	Docente no curso de Fabricação Mecânica – PROEJA FIC	Tecnologia dos materiais; e Ciências dos materiais
<b>Unidade-Polo do Rio Grande do Sul</b>				
<b>E1/RS</b>	Licenciatura em Letras	Especialização em Psicopedagogia Institucional	Coordenadora Municipal do curso de Informática, Agroindústria, e Construção Civil – PROEJAFIC	_____
<b>E2/RS</b>	Licenciatura em Pedagogia	_____	Pedagoga do IF junto aos cursos Técnico em Informática e Técnico em Vendas – PROEJA	_____

(Continua)

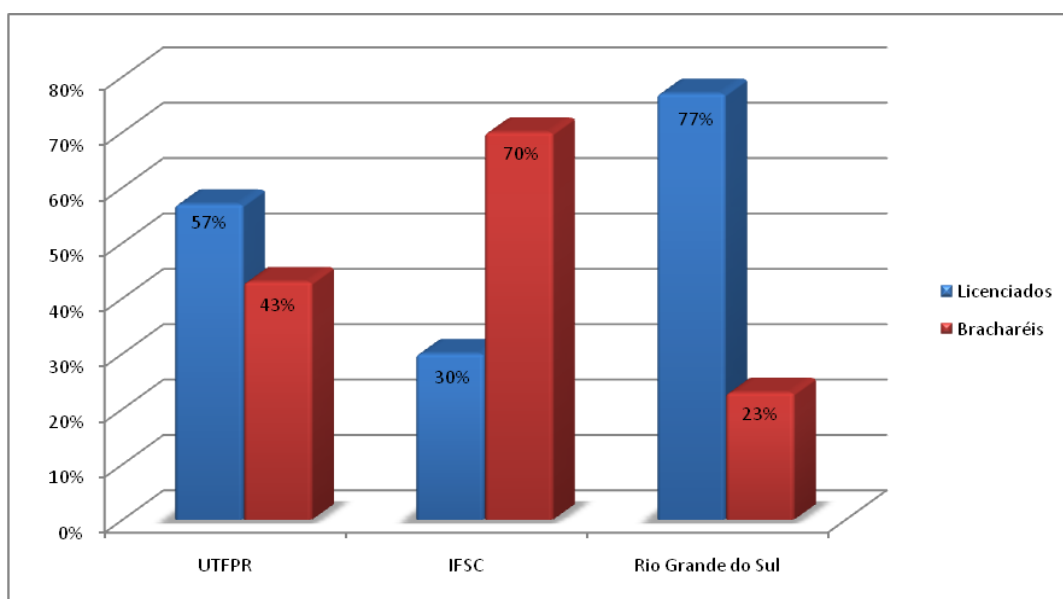
(Conclusão)

<b>E3/RS</b>	Licenciatura em Matemática	Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática e Mestrado em Modelagem Matemática.	Docente no curso Técnico em Informática e Técnico em Vendas – PROEJA	Matemática e Estatística
<b>E4/RS</b>	Licenciatura em Geografia	_____	Docente no curso de Informática – PROEJAFIC	Geografia
<b>E5/RS</b>	Licenciatura em Educação Física	Especialização em Atividade Física e Qualidade de vida	Docente no curso Técnico em Informática, Técnico em Contabilidade e Técnico em Secretariado – Ensino Médio.	_____
<b>E6/RS</b>	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	Pedagoga do IF junto ao curso Técnico em Comercio – PROEJA	_____
<b>E7/RS</b>	Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Ciências Sociais	Especialização em Educação e Mestrado em Educação	Docente no curso Técnico em Montagem e Manutenção de Computadores	Sociologia
<b>E8/RS</b>	Bacharelado em Ciência da Computação	Mestrado em Educação (em andamento).	Docente no curso Técnico em Informática e Técnico em Construção Civil – PROEJA	Informática Básica, Sistemas operacionais, Redes e Programação e na de Construção Civil, Informática Básica.
<b>E9/RS</b>	Licenciatura em Letras	Mestrado em Educação (em andamento).	Docente no curso Técnico em Vendas	Português e Literatura
<b>E10/RS</b>	Bacharelado em Agronomia	_____	Docente no curso Técnico em Panificação – PROEJA	Técnicas de alimentos, Bioquímica e Microbiologia
<b>E11/RS</b>	Licenciatura em Letras	_____	Docente em turmas de EJA no Ensino Fundamental e Médio	_____
<b>E12/RS</b>	Bacharelado em Engenharia Civil	_____	Integrante do corpo técnico do IF	_____
<b>E13/RS</b>	Licenciatura em Letras	Técnico em Informática e Técnico em Agroindústria – PROEJA	Coordenadora do IF junto ao curso Técnico em Informática – PROEJA	_____

**Quadro 13 – Caracterização dos entrevistados**

Fonte: Elaboração própria.

Com relação especificamente à formação de graduação, no gráfico abaixo podemos observar o percentual de bacharéis e licenciados entre os profissionais cursistas entrevistados nos três Estados.



**Gráfico 4 – Formação de graduação dos entrevistados**

Destacamos que estes dados não refletem uma tendência geral entre os docentes cursistas que acorreram aos cursos nos três Estados. No entanto, a presença de elevado número de cursistas com formação de bacharelado atuando na Educação Profissional não surpreende. Esta constatação da relativa distribuição dos docentes entre licenciados e bacharéis também não constitui novidade na EPT, mas é apenas mais uma confirmação da realidade da formação docente nesta modalidade. São dados que corroboram a análise de Moura (2008) e confirmam a presença de um elevado percentual de docentes que atuam na EPT sem formação para o magistério na Educação Básica.

Evidenciamos que na Unidade-Polo do Paraná, na UTFPR, houve um relativo equilíbrio entre a presença de licenciados (57%) e bacharéis (43%) entre os entrevistados, o que não ocorreu nos outros dois Estados. No entanto, no Relatório da reunião da Especialização PROEJA de maio 2010, consta que na Unidade-Polo da UTFPR, “em todas as turmas observa-se a predominância de alunos oriundos de cursos de licenciatura (72%) em relação aos bacharéis/tecnólogos (28%)” (BRASIL, 2010). Devemos lembrar que, dos três Estados do sul do Brasil, o Paraná foi o único que implantou o PROEJA na sua rede pública de ensino estadual.

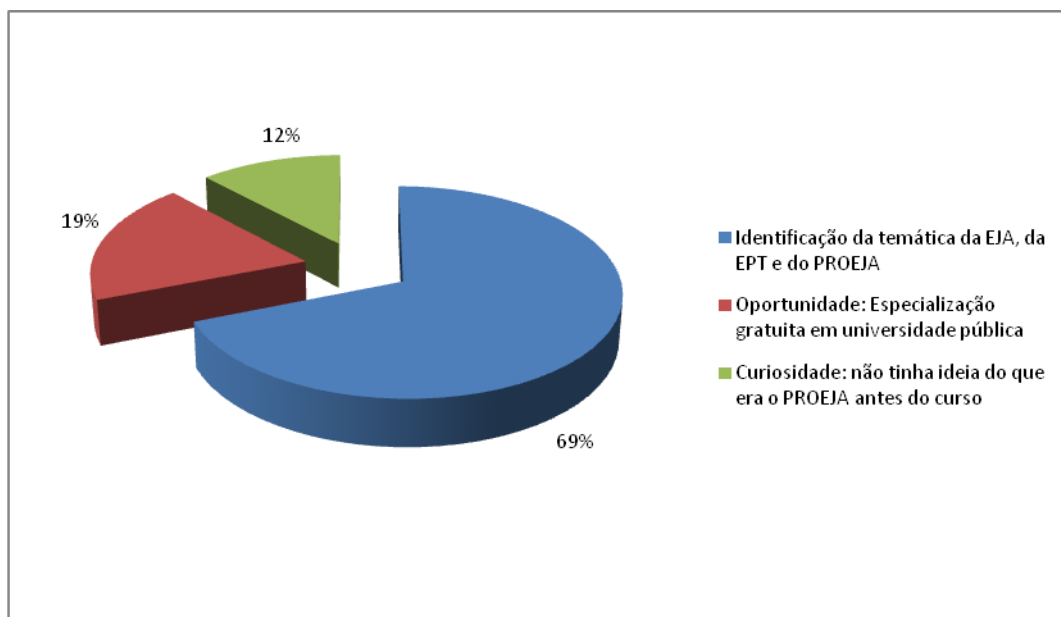
Considerando que nos demais Estados, no nível do Ensino Médio, o PROEJA ficou restrito à RFEPT, foi expressivo o número de professores bacharéis que fizeram o curso na Unidade-Polo do IFSC. Já o polo do consórcio do Rio

Grande do Sul apresentou um panorama inverso. Houve presença de um percentual maior de cursistas licenciados entre os entrevistados. As informações contidas nos critérios de seleção analisados no capítulo III nos permitem concluir que essa presença maior de licenciados no polo do Rio Grande do Sul se deveu ao fato da entrada de um número também maior de docentes das redes municipais de ensino nos cursos de especialização pela adesão de muitos municípios do Rio Grande do Sul ao PROEJAFIC, conforme podemos constatar no Anexo II desta tese.

No entanto, no levantamento de dados, identificamos a presença de elementos de resistência a esta formação docente de nível de especialização entre o quadro de professores da RFEPT nas três Unidades-Polos investigadas. O aspecto que foi destacado diz respeito à titulação que a maioria dos docentes possui, que é a de mestrado e doutorado, de maneira que estes não dão valor a uma formação de especialização que, em termos de avanços na carreira, a partir de seus pontos de vista, nada vai acrescentar a estes profissionais. Deste modo, ainda que esta questão não tenha sido abordada diretamente, ela se fez presente, conforme podemos constatar na fala a seguir:

A gente tem uma dificuldade grande, que é a dificuldade de um professor que tem o seu mestrado, doutorado acreditar que ele precisa de um curso de especialização em PROEJA. É outra discussão e a gente tem uma dificuldade enorme com isso com os professores efetivos. Os professores substitutos até querem porque não têm tanta formação. A gente não sabe mais como fazer, porque a gente tem problema lá. Esse tipo de problema tá causando evasão, porque eles simplesmente não acordam. Agora com novos concursos tem entrado professores diferentes, mas aqueles anteriores não estão acordando pra essa realidade (E9/SC).

Sobre a motivação para fazer o curso de Especialização do PROEJA, nossa questão buscou saber o que moveu o docente em direção a essa formação. Fizemos um esforço no sentido de agrupar os dados por semelhança e relacioná-los a uma disponibilidade do docente para aprender como se ensina e com quais princípios se ensina a jovens adultos trabalhadores na educação profissional. Nessa tentativa, foi possível agrupar as respostas em três blocos de motivações, conforme gráfico a seguir.



**Gráfico 5 – Motivação para fazer o Curso de Especialização**

Como podemos observar, a principal motivação dos entrevistados para fazer o Curso de Especialização do PROEJA foi a identificação com a temática da EJA, da EPT e do PROEJA (69%). Constatamos que essa identificação foi caracterizada por experiências anteriores com a EJA e com a EPT, mas também com o cuidado em aproveitar o momento para conhecer melhor os educandos do PROEJA, a fim de melhorar a prática pedagógica junto a estes num curso técnico integrado, tendo em vista a preocupação relacionada à evasão dos alunos do PROEJA. O fato de a escola estar abrindo turmas de PROEJA e assumir uma postura de incentivar seu quadro de professores a fazerem a especialização também foi um fator motivador importante.

Neste bloco, tomamos uma fala de um docente entrevistado na Unidade-Polo do IFSC que ilustra a preocupação com a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, na busca por um melhor desempenho profissional em sala de aula, tendo em vista a lacuna que este sente em sua formação.

Desde que eu entrei na especialização e agora no mestrado, sinto muita falta de um pouco de pedagogia. Nas aulas que tive na especialização e no mestrado eu procurava isso. Virar mais pedagogo e saber mais sobre pedagogia. Saber como montar uma aula de um jeito que o objetivo seja alcançado e de uma maneira mais gostosa para os alunos, mais clara, que eles consigam fazer conexões (E2/SC).

No entanto, estar diante da oportunidade de fazer uma especialização gratuita em uma universidade pública e subir na carreira foi a motivação principal de



19% dos entrevistados. “Motivação financeira. Essa pós-graduação evidentemente vai me trazer um *plus* financeiro” (E9/RS). Considerando o universo dos professores que fizeram essa especialização, a motivação financeira representou um percentual razoável, um anseio justo, visto que subir na carreira docente é um fator de motivação importante para a atuação docente, pois está diretamente relacionado à valorização docente.

Por outro lado, 12% não tinham ideia do que era o PROEJA antes de fazer o Curso de Especialização e a motivação foi exatamente a curiosidade sobre o programa. “Honestamente eu fui fazer a especialização por curiosidade para ver o que era esse tal do PROEJA” (E6/SC). Essa curiosidade, segundo o relato de um entrevistado, levou quinze professores desta mesma escola a fazerem a especialização.

Eu disse: - O que é isso PROEJA, é uma nova modalidade? E aí eu fiquei sabendo que seria a integração entre o EJA e os cursos técnicos. Como nós temos os técnicos lá na nossa escola, mas só os técnicos, eu e um grupo de professores nos reunimos para fazer esse curso para tentar implantar o PROEJA na nossa escola (E5/RS).

Podemos observar que o docente cursista E5/RS demonstra surpresa ao perceber a possibilidade da oferta de um curso de EJA em sua escola que ofertava “só os técnicos”. A fala denota que a demanda específica da modalidade da EJA provavelmente não estava entre os educandos destes cursos “técnicos”, em sua grande maioria composta de adolescentes. Também é interessante perceber que logo a reação de surpresa converte-se em busca e necessidade formativa para os docentes, de modo a poderem atender à demanda deste novo educando, o jovem adulto que estava afastado dessa escola e também do currículo dos cursos que formam os seus docentes. Assim, encontramos aqui uma aproximação às formulações de Soares (2006a, 2006b), quando afirma que as temáticas da EJA estão ausentes nos cursos de formação inicial de professores, em especial as temáticas relativas às etapas posteriores à alfabetização de adultos, que dizem respeito aos anos finais do Ensino Fundamental e da EJA no Ensino Médio.

Essa atitude é reveladora da importância que muitos docentes dão aos novos desafios profissionais na docência. São atitudes e posturas valorosas por parte dos docentes, embora o poder público estadual, como no caso do Rio Grande

do Sul, não tenha implantado o PROEJA em sua rede estadual de ensino e, portanto, não comungue dessa mesma vontade política.

#### 4.3 O ACESSO DOS ENTREVISTADOS AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Partimos do pressuposto de que para qualquer estudante jovem ou adulto é importante ter acesso ao projeto pedagógico do curso que irá frequentar. Para um professor é altamente formador. O acesso ao projeto permite ao estudante dimensionar o conteúdo da formação, quando e de qual maneira ele vai aprender, além de ser uma excelente oportunidade para sua formação técnica e pedagógica, pois é uma maneira de visualizar todos os elementos que compõem um projeto acompanhando sua implantação. Além disso, ter acesso às ementas das unidades curriculares e disciplinas presentes nos projetos pedagógicos auxilia o estudante no acompanhamento do desenvolvimento dos conteúdos, na percepção da adequação dos recursos didáticos, possibilitando a avaliação da atuação docente. Por isso, consideramos importante investigar junto aos entrevistados se estes tiveram acesso ao projeto pedagógico do curso e se os projetos foram a eles entregues. O resultado está contemplado na tabela a seguir.

**Tabela 2 – Acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Especialização**

	Tiveram acesso	Não tiveram acesso
UTFPR	50%	50%
IFSC	40%	60%
Rio Grande do Sul	8%	92%

**Fonte: Elaboração própria.**

Evidenciamos que nenhuma Unidade-Polo de formação fez da entrega dos projetos pedagógicos aos docentes cursistas uma prática comum e corriqueira. Os entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR apresentaram o índice de acesso aos projetos pedagógicos com 50% de respostas afirmativas.

Também 40% dos entrevistados de IFSC responderam que o projeto do curso foi entregue aos docentes cursistas. Estes relataram que neste projeto

constava a definição dos professores, o cronograma das aulas e a organização do curso. “Estava tudo, inclusive no Sistema Moodle. Foi excelente” (E10/SC).

No entanto, enquanto as Unidade-Polo da UTFPR e do IFSC apresentam situação mais ou menos equilibrada de conhecimento/desconhecimento dos projetos pedagógicos, o polo do Rio Grande do Sul apresentou o menor índice de acesso aos projetos pedagógicos por parte dos cursistas.

Esse projeto pedagógico, nunca visualizei. Eu lembro assim da grade curricular, mas do projeto em si não. Até eu achei interessante a gente conhecer qual era a proposta do projeto pedagógico da especialização. Até porque agora a gente tem interesse em ofertar lá em Santa Rosa. E eu acho importante que a gente conheça o projeto que eu fiz até pra ver o que ele cumpriu e o que ele não cumpriu (E3/RS).

No entanto, do total de respondentes, 23% mencionou a entrega de um cronograma com o período da realização do curso e nele constavam as disciplinas e as ementas com o nome dos professores responsáveis.

Vamos dizer assim, o plano geral eu não tenho na memória que tenha sido apresentado, mas alguns professores nas suas disciplinas eles faziam isso. Apresentavam plano de aula, bibliografia, tudo adequadamente. Outros não fizeram isso, tanto é que eu disse isso: “olha que beleza aquele professor ali apresentou o plano como ele vai fazer, tudo bonitinho, detalhadinho” (E12/RS).

Este comentário reflete que a apresentação do plano da disciplina, por parte dos docentes, gera segurança aos estudantes, além de ser um elemento de formação pedagógica.

#### 4.4 O ESTUDO DO DOCUMENTO BASE DO PROEJA NO CURSO

O estudo do Documento Base do PROEJA em suas três versões – Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena – é essencial para se compreender seus fundamentos, concepções, conceitos e princípios e, portanto, indispensável no processo de formação dos docentes para atuar na modalidade, pois é o documento que orienta a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos do PROEJA.

O Documento Base apresenta a EJA no contexto brasileiro e as razões que levaram o governo brasileiro a propor a política da integração da educação profissional com a educação básica nesta modalidade. Ao apontar os desafios a serem superados na implantação da política, o Documento Base apresenta as concepções e princípios do programa; a defesa da elaboração do projeto político-pedagógico integrado com subsídios para a efetivação da política, dando atenção aos aspectos relativos à organização curricular, à estrutura dos currículos, à organização dos tempos e espaços, à avaliação da aprendizagem; e, por último, apresenta diversos aspectos operacionais do programa.

O Documento Base do PROEJA, em sua primeira versão, foi elaborado por um grupo de trabalho instituído pela Portaria SETEC/MEC 208/2006<sup>39</sup>. O Grupo foi composto por profissionais das universidades federais e estaduais, da RFEPT, dos Fóruns de EJA do Brasil, por representantes do MEC (SETEC e SECAD), coordenado pela professora Jaqueline Moll. Em sua primeira versão, consta que:

Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo programa. O documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. A integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro. Assim, educadores e educadoras deste país estão desafiados não apenas a discutir o programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo. Com o PROEJA, busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral (BRASIL, 2006e, p. 3).

Não ignoramos que houve um distanciamento entre o que foi proposto no Documento Base e o que efetivamente foi implantado nos sistemas federal, estadual e municipal de ensino no país, especialmente no que diz respeito à integração entre educação geral e educação profissional, pois envolve a organização didática e curricular diferenciada e específica. Pudemos constatar isso em algumas falas de nossos entrevistados.

A educação profissional tem uma história... isso é histórico. Existe uma cultura geral e ela se fechava num bloco. Eu que faço parte da área

---

<sup>39</sup> A Portaria SETEC/MEC 208/2006 foi publicada no Diário Oficial da União de 02/12/2005, Seção 2, página 25, 2005.

profissionalizante, da área de mecânica, também nos fechávamos num bloco. E não havia uma mediação que isso se aproximasse. Porque até então o nosso histórico sempre foi trabalhar independente. A cultura geral preparava os alunos para que nós da parte profissionalizante dessemos o acabamento final, dando a área específica adequada. E eu acredito que esse histórico ele se manteve no PROEJA (E5/SC).

Nesta pesquisa, interessou-nos saber se o Documento Base foi trabalhado em alguma disciplina no curso de especialização, pois ao analisar a bibliografia presente nos projetos pedagógicos dos cursos, ele se fez presente apenas no projeto pedagógico da Unidade-Polo da UTFPR, na unidade curricular “Educação e Trabalho”, e no projeto da Unidade-Polo do IFSC na Unidade curricular “Eixos, Princípios e Políticas de Educação”.

Embora tenhamos constatado fragilidades na organização das bibliografias dos projetos dos cursos de Especialização PROEJA, como apontado no capítulo anterior, denotando a pouca importância dada a este documento como um subsídio fundamental e indispensável para essa formação, segundo os entrevistados, no desenvolvimento do curso o Documento Base do PROEJA foi utilizado como um documento de estudo, subsidiando a formação.

Dos entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR, 71% afirmaram que o Documento Base foi trabalhado na disciplina de “Educação Inclusiva”. Neste sentido, consideramos a fala abaixo importante para refletir sobre a postura dos professores diante de situações de estudo e pesquisa.

Foi trabalhado, esse foi mastigado, triturado e digerido. Mas a nossa turma cobra, menina! A nossa turma, eu falo, ela é “ninja”! Veio uma era de professor questionador. Vão atrás, buscam, querem saber. Porque ninguém tem vergonha de falar, de se apresentar na frente. Eu acho que são todos pessoas maduras, que já estão há tempos na educação. Antigamente a gente tinha vergonha de falar uma palavra, né?! Hoje o pessoal fala em dois tempos (E10/PR).

Dos entrevistados que fizeram o curso na Unidade-Polo do IFSC, 90% afirmaram que o Documento Base foi trabalhado. As disciplinas citadas foram: “Fundamentos de EJA e PROEJA” e “Concepções e Princípios do PROEJA”.

Na disciplina Concepções e Princípios foi trabalhado, mas daí ficamos só no Documento Base. Aí que eu acho que acabou sendo até pobre porque o documento base é uma síntese. Então, eu como mediadora daquele grupo, eu tenho que situar, contextualizar porque a gente chegou naquela síntese. Porque ele é uma síntese de toda a luta da organização escolar e não escolar, experiências de educação de jovens e adultos e do movimento social (E4/SC).

Os entrevistados da Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul (92%) informaram que os Documentos Base do PROEJA Fundamental, Médio e Indígena foram trabalhados, discutidos e contextualizados em diferentes disciplinas. Diante dessa resposta, procuramos saber em quais disciplinas o Documento Base foi estudado, visto que ele não consta nas referências bibliográficas das disciplinas do curso, conforme analisamos no capítulo III desta tese. Segundo os entrevistados, o referido documento foi trabalhado na disciplina que tratou do “Currículo Integrado” e na disciplina “Metodologia da Pesquisa”. Conforme podemos observar na fala abaixo, foi uma demanda da formação que tornou necessário o estudo do Documento Base.

Logo no início, um dos primeiros professores nos deu o documento e explicaram o que era o PROEJA. Fizeram a apresentação e disseram: os documentos base são esses, tá lá no xerox na pasta do professor tal. Nesse sentido foi informado. Daí, passaram-se várias disciplinas que não tinham essa relação direta com o documento base, mas com o PROEJA. PROEJA aqui! PROEJA ali! Meio que assumindo que os alunos tinham lido. Só que quando foi chegando numa disciplina em que nós fomos trabalhar a questão de política pública, atores das políticas, aí a casa caiu. Porque aí se viu logo que eles não tinham lido o Documento Base. Então, uma professora naquele momento foi obrigada a parar e disse: não, vamos ter que ler o Documento Base. Daí, paramos e fizemos essa análise. Dali por diante a gente seguiu mais tranquilo com essa questão. Mas ainda assim, vários colegas não leram. Vários colegas! (E8/RS).

Mas, o depoimento abaixo reflete que esta demanda nem sempre foi atendida, o que denota que uma formação precisa ser cuidadosamente planejada de modo a incluir bibliografia básica que a sustente.

O Documento Base eu li ele todo, até incluí no meu TCC muitas citações e trechos do Documento Base. Embora ele não tenha sido trabalhado em aula, ele me foi ofertado. Até a minha orientadora disse que deveria ter explorado mais o Documento Base. Ele foi disponibilizado pelo professor de metodologia da pesquisa, tanto é que eu tenho em casa (E12/RS).

Neste sentido, a importância dada ao Documento Base certamente deveria ter sido maior e apontamos esta como uma fragilidade dessa formação docente. Entendemos que este documento deveria ter sido muito bem trabalhado, dando suporte para todos os eixos curriculares, pois fundamenta toda a política do PROEJA e as ações dele decorrentes.

#### 4.5 O DESENVOLVIMENTO DOS EIXOS CURRICULARES NO CURSO

Conforme vimos no capítulo II, a Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) apresenta a sugestão da organização dos conteúdos programáticos em cinco eixos curriculares: Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; Gestão democrática e economia solidária; Políticas e legislação educacional; Concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos; Didáticas na educação profissional e na educação de jovens e adultos.

No capítulo III, pudemos compreender como cada Unidade-Polo de formação organizou seu Projeto Pedagógico para o curso e como, a partir da sugestão desta proposta, os polos organizaram os conteúdos em unidades curriculares ou disciplinas. Nesta seção, retomamos os conteúdos programáticos sugeridos em cada eixo curricular, situamos os conteúdos na organização curricular dos projetos pedagógicos dos três polos e, a partir disso, apresentamos a avaliação dos conhecimentos abordados nos eixos temáticos. Neste movimento, buscamos compreender os resultados desta organização curricular, tomando como referência para nossas análises as falas dos professores cursistas, sem deixar de considerar que muitas vezes o que está na ementa de uma disciplina nem sempre é o que se trabalha em sala de aula.

##### 4.5.1 Eixo 1 - Concepções e princípios da educação profissional, da Educação Básica e da EJA

O primeiro eixo curricular da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) trata das Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Neste eixo, sugere-se que se trabalhe com foco nas três modalidades, a função social da educação e da escola, os sentidos e concepções históricas para cada uma dessas modalidades, sistematizadas nos marcos legais nacionais e internacionais, o princípio do desenvolvimento integral e harmônico da personalidade do educando, o

princípio da importância socioeconômica, sociopolítica e sociocultural da educação, além da abordagem dos pressupostos e princípios das tendências pedagógicas da educação brasileira como: da pedagogia tradicional, da escola nova, do tecnicismo, do construtivismo, da pedagogia crítica sócio-histórica e do sociointeracionismo.

Buscamos saber dos nossos entrevistados como foram abordados estes conteúdos no curso e como os cursistas avaliaram esta formação. Os entrevistados dos três Estados afirmaram que o eixo foi abordado no curso em diferentes unidades curriculares e disciplinas.

Na Unidade-Polo da UTFPR, os conteúdos sugeridos se fazem presentes no projeto pedagógico do curso no eixo I, nas unidades curriculares “Educação Profissional e de Jovens e Adultos no contexto da Educação Brasileira” e “Paradigmas da Educação”.

Os entrevistados responderam que os conteúdos foram trabalhados a contento e foram duas as disciplinas citadas: “Concepções Psicopedagógicas” e “Instituição como Organização”. No entanto, a análise que realizamos no capítulo III nos permite afirmar que os conteúdos elencados nestas duas disciplinas citadas não trazem elementos que nos permitam perceber a possibilidade do desenvolvimento dos conteúdos previstos para esse eixo. Conforme o projeto de curso da UTFPR, as duas unidades curriculares citadas estão em eixos distintos. A unidade curricular “Instituição como Organização” está no eixo que trata de “Políticas e Legislação Educacional” e a unidade curricular “Concepções Psicopedagógicas” está no eixo que trata da “Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA”.

Na Unidade-Polo do IFSC, estes conteúdos estão no primeiro módulo, que trata dos “Fundamentos da Educação com foco na Elevação da Escolaridade e Formação Profissional”, distribuídos entre duas unidades curriculares: “Eixos, Princípios e Políticas de Educação” e “Fundamentos, concepção de EJA e PROEJA”.

Segundo os entrevistados, foi com esse eixo, trabalhado logo no início do curso, juntamente com o decreto do PROEJA, que se teve o primeiro contato com as especificidades do indivíduo da EJA, de como considerá-lo e entendê-lo, e quais as necessidades que esse sujeito traz, ou seja, quais são seus conhecimentos prévios. Relataram que também foram abordados aspectos históricos da EJA e PROEJA, a legislação, as conferências internacionais de educação de adultos (CONFITEAs) e as políticas públicas para EJA e PROEJA. Relataram que se deu maior ênfase à



EJA e à EP neste eixo, sendo que as concepções e princípios do Ensino Médio foram pouco trabalhados. No entanto, a análise do conjunto das entrevistas de Santa Catarina nos permitiu perceber que a ênfase maior neste eixo foi dada à EJA. “Foi uma visão da EJA pra nós, que não tínhamos ainda o conhecimento de conceitos a respeito” (E8/SC). “Sempre se falou muito da EJA, porque eu nem conhecia sobre a EJA. Eu estudei muito e nem conhecia sobre a EJA. Só fui entender de EJA quando fiz essa especialização” (E6/SC).

Por meio desta fala, é possível constatar, mais uma vez, que na formação inicial docente as temáticas relativas à modalidade da EJA estão ausentes ou são insuficientemente contempladas nos cursos de licenciatura, conforme apontam as pesquisas de Soares (2006a; 2006b). O mesmo ocorre também com relação à EPT: ambas, a EJA e a EPT, são modalidades da Educação Básica que deveriam ser contempladas com alguma disciplina específica nos cursos de licenciatura; no entanto, poucos cursos incluem alguma disciplina sobre estas duas modalidades de educação em seus currículos.

Outro entrevistado enfatizou que:

Foi citado o parecer 11/2000, que pra mim é a síntese da concepção das políticas de educação de jovens e adultos, de PROEJA FIC, médio, pós-médio. Então é um documento valioso. Se dissesse assim, qual documento você tem que ler, qual bibliografia? O parecer 11/2000 (E4/SC).

Deste polo, dois entrevistados manifestaram que, da forma como foram trabalhados estes conteúdos, a abordagem deixou a desejar bastante, de modo que consideraram que foi uma abordagem superficial.

No polo do Rio Grande do Sul, os conteúdos programáticos deste eixo estão contemplados parcialmente no Módulo I: “Matriciamentos da Formação Docente”, na disciplina “História da Escolarização no Brasil: ênfase na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional”. E, segundo os entrevistados, os conteúdos deste eixo foram abordados com discussões a partir de alguns textos.

A gente discutiu muitas coisas em relação à EJA, eu acho que entrou desde a parte da história, das políticas públicas, toda essa retrospectiva do que foi feito, do que seria essa Educação de Jovens e Adultos. Então a gente fez muitas discussões. Também tinham colegas com muita experiência que passavam informações, vivências cotidianas que eles vivenciam nas escolas (E6/RS).

De acordo com a fala acima, é possível concluir que alguns aspectos da formação foram atendidos pelo compartilhamento de vivências e experiências da prática dos docentes cursistas. Esta perspectiva se relaciona a um aspecto declarado nessa política de formação docente que remete à concepção do programa do curso de especialização PROEJA e à natureza do curso, afirmando que este exige metodologias participativas, de modo que os docentes cursistas possam interagir e compartilhar as experiências pedagógicas de cada um, que, ao emergirem, têm a possibilidade de serem ressignificadas no diálogo com o campo conceitual e prático em questão (BRASIL, 2008a, p. 10).

Outro entrevistado situou a abordagem da temática das concepções e princípios da seguinte forma:

Foram trabalhados com a professora de Políticas Educacionais. A professora deu uma clareza bem maior. Nós não tínhamos clareza ainda porque nós não estávamos em sala de aula com o PROEJA. E essa professora deu um norte no curso. Como a gente não estava em sala de aula trabalhando com o PROEJA, parecia que a gente estava falando de uma coisa que não existia (E1/RS).

O final desse depoimento mais uma vez evidencia a ausência da realidade da EJA nas escolas que ofertam o Ensino Médio e a falta que fez para esta formação a aproximação das atividades dos cursos de especialização com as turmas do PROEJA que já estavam em funcionamento na RFEPT do Estado, caracterizando uma fragilidade dessa formação.

Apenas um entrevistado citou que o eixo Concepções e Princípios não foi trabalhado no curso.

Não me lembro de ter visto isso no curso, pelo menos sob esse título. De Educação Profissional, não. Porque a UFRGS tem uma certa resistência a essa questão da educação profissional. Isso ficou bem claro no meu TCC. Eu apresentei, fiz todo o processo, fui aprovado, ficou evidente que era algo que não despertava interesse de pesquisa na FACED (E9/RS).

A fala acima revela outro aspecto contraditório desta política de formação. Embora no Rio Grande do Sul os cursos de especialização tenham sido assumidos e operacionalizados por um consórcio de IES, a resistência e a pouca familiaridade das faculdades de Educação com a realidade da Educação Profissional foi identificada pelos profissionais cursistas. O mesmo se deu com relação à EJA nas IES da RFEPT do Estado, conforme veremos mais adiante.

#### 4.5.2 Eixo 2 – Gestão Democrática e economia solidária

O segundo eixo curricular da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2008a) trata da Gestão Democrática e economia solidária. Neste eixo, sugere-se que sejam abordados os pressupostos, princípios, métodos e diretrizes da gestão democrática da educação, com foco no processo de construção do projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática da avaliação institucional da educação e da escola. Também, neste processo, devem ser abordados os mecanismos de consulta e de controle social da educação, a articulação da gestão da educação com outras políticas setoriais e com os movimentos sociais, e o estudo do cooperativismo e economia solidária.

No projeto pedagógico da Unidade-Polo da UTFPR, estes conteúdos estão contemplados no Eixo curricular 2, que trata da “Gestão Democrática”. Embora fragmentado em seis unidades curriculares distintas, os conteúdos propostos estão distribuídos em apenas três unidades curriculares: “Projeto Político-Pedagógico”, “Gestão Educacional” e “Avaliação Institucional” (só ofertada em 2006). No entanto, não consta nenhuma menção ao cooperativismo e economia solidária. As outras três disciplinas do eixo estão em desarmonia com o conteúdo programático proposto. Os entrevistados deste polo afirmaram que a temática foi trabalhada, dando-se ênfase ao estudo da legislação, com análise de Projetos Político-Pedagógicos das escolas, auxiliados por textos que abordavam a temática.

Na Unidade-Polo do IFSC, o conteúdo do eixo Gestão Democrática está no módulo “Gestão, Economia Solidária e Inclusão” e os pressupostos e princípios da gestão democrática estão na unidade curricular “Organização e Gestão Educacional”. Desta Unidade-Polo, 80% dos entrevistados afirmaram que os conteúdos foram trabalhados no curso, no entanto, se tratou muito da parte administrativa dos projetos educacionais e do PDI.

Teve inclusive uma unidade curricular que é de gestão. Foi trabalhado um projeto de um PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), e a gente pôde, durante o trabalho, montar um PDI. Então a gestão democrática teve um momento de discussão pela coordenação de cursos (E10/SC).

Já outra entrevistada se posicionou assim: “Essa unidade curricular a gente trabalhou a questão de gestão, gestão da comunicação, da importância da comunicação, da gestão no ambiente escolar. Até então eu pensava assim: será que a escola precisa de gestão mesmo?” (E3/SC). No entanto, 20% dos entrevistados afirmaram que o assunto foi pouco explorado.

Outro professor falou da importância da gestão democrática e de como ela não se efetiva nas tomadas de decisões importantes da escola, caracterizando-se, portanto, numa contradição que está posta na dinâmica da administração da EP no Brasil nos últimos anos.

Existe uma história na educação há bastante tempo, que as coisas sempre vinham de cima, do MEC. Daí vem agora um novo projeto. Tem que fazer isso, tem que fazer aquilo! E a gente em uma semana, duas semanas tem que se adaptar a isso de novo. Como foi no governo Fernando Henrique Cardoso e que de repente aparece um decreto lá que vai acabar com o ensino integrado, e tem que fazer isso rápido. E o ensino de segundo grau integral aos poucos ia terminar com o ensino profissionalizante passando ao pós-segundo grau, pós-médio. Isso veio e a gente teve que se adaptar porque agora é lei. No governo Lula, volta aquilo que estava antes e acrescentando novos parâmetros que é o PROEJA. Mexe com tudo de novo. Uma coisa que eu acho interessante é que ninguém me perguntou o que eu achava do PROEJA. Eu não sei quem que eles consultaram. Eles não consultaram a mim que sou professor do ensino profissionalizante. Eu não fui consultado. Por isso que o PROEJA tem hoje algumas coisas que eu não concordo. Não concordo com o PROEJA todo. Eu tenho sugestões para que o PROEJA funcione melhor. Não sou contra. Então essa questão da democracia, de uma gestão democrática, na prática não tem sido bem assim. Vem por goela abaixo e a gente tem que se ajustar e estar fazendo isso. Mas hoje eu percebo que existe um grito de resistência. Então se não passar pela gestão democrática, e se não for convencido pelo argumento, não funciona. Porque o professor ele fica sozinho com os alunos, ele é o dono da palavra. Se ele não estiver convencido daquilo ali, a aula não vai ser uma aula boa. A gestão democrática é fundamental para que você se sinta inserido (E6/SC).

Constatamos, no capítulo anterior, a presença de alguns elementos de resistência institucional ao PROEJA na análise dos projetos pedagógicos dos Cursos de Especialização. Nesta fala, é possível constatar que o docente cursista percebe a resistência ao PROEJA também entre os colegas. Ele aponta aspectos relacionados diretamente à indução da política, em especial a contradição de se tratar de “Gestão Democrática no PROEJA” na formação docente, quando na concretude do processo de implantação do PROEJA nas instituições da RFEPT, na opinião dele, este processo não teve nada de democrático.

Nesse sentido, não podemos ignorar que o movimento de adesão e resistência ao PROEJA, tanto institucional como de seu quadro docente, foi um movimento real e contraditório e decorre, em grande parte, da forma como o programa foi apresentado às instituições de ensino, via decreto, e da forma como foi implantado, em especial a RFEPT<sup>40</sup>.

No polo do Rio Grande do Sul, os conteúdos do eixo estão no módulo III “Gestão Escolar e suas Interfaces” e 77% dos entrevistados afirmaram que a Gestão Democrática foi trabalhada no curso, pois consideraram que a temática foi bastante discutida em sala de aula e todos os professores, de alguma forma, abordavam e retornavam à temática. Neste sentido, um entrevistado considerou que “foi bem interessante a forma como foi discutido, como que seria essa gestão democrática, como que se realiza isso, como que se efetiva isso nos nossos ambientes escolares” (E6/RS). Entretanto, 15% afirmaram que essa temática não foi abordada no curso. Já os demais afirmaram que foi muito pouco abordada “porque essa disciplina não foi muito bem trabalhada, teoricamente” (E8/RS).

Constatamos que nas três Unidades-Polo a inclusão da temática da Economia solidária foi ignorada ou incluída de forma marginal. Esta postura denota que neste processo formativo não se discutiu uma educação para uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, mas se priorizou a formação para o trabalho formal do mercado de trabalho, postura esta que denota desconhecimento das alternativas de inserção no mundo do trabalho dos trabalhadores com educação básica incompleta. Perdeu-se a oportunidade de se discutir uma outra lógica de economia possível e uma possibilidade de inserção laboral importante para os educandos da EJA.

#### 4.5.3 Políticas e Legislação Educacional

O terceiro eixo curricular da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (Brasil, 2006a) aborda as “Políticas e legislação educacional”. Neste eixo, sugere-se que seja trabalhado o quadro político e legal da EP (técnica e inicial e

---

<sup>40</sup> Neste sentido, consultar Ivo e Hypolito (2012), que apresentam um interessante estudo sobre os processos de adesão e resistência docentes na implantação do Curso Técnico de Vestuário: Modelagem e Confecção na modalidade PROEJA na escola agrícola do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG/UFPe).

continuada) e da EJA, bem como a história dos marcos políticos e legais destas modalidades. Além disso, sugere-se o trabalho com os conteúdos relativos ao marco da educação inclusiva, ao marco regulatório da educação escolar indígena, aos referenciais para a educação do campo e aos referenciais para a educação em direitos humanos para a diversidade e inclusão social.

No projeto pedagógico da Unidade-Polo da UTFPR, estes conteúdos estão distribuídos entre duas unidades curriculares do eixo com o mesmo nome e, segundo os entrevistados, todos os conteúdos relativos às políticas e à legislação, tanto da EJA como da EP e da Educação básica, incluindo-se a legislação do PROEJA, foram bem trabalhados no curso.

No projeto pedagógico da Unidade-Polo do IFSC, os conteúdos deste eixo estão distribuídos em dois módulos. No Módulo 1, que trata dos “Fundamentos da Educação com foco na Elevação da Escolaridade e Formação Profissional”, e também encontramos este conteúdo no componente curricular “Eixos, Princípios e Políticas de Educação”, bem como no componente curricular “Fundamentos, concepção de EJA e PROEJA”. Também encontramos conteúdos deste eixo no Módulo 4, que trata da gestão, economia solidária e inclusão, no componente curricular Economia Solidária e nos Seminários: Inclusão, Diversidade.

Os entrevistados desta Unidade-Polo afirmaram que as políticas públicas e legislação foram trabalhadas durante todo o curso com estudos e um entrevistado mencionou que também foram estudados alguns “documentos do Banco Mundial e outros documentos de política pública que fazem ou deixam de fazer parte da educação” (E2/SC).

Outro entrevistado mencionou um trabalho realizado em sua turma, quando se fez um resgate histórico das políticas de EJA no Brasil.

Essa questão da integração curricular e políticas públicas foi uma professora do programa da UDESC. Ela também sugeriu um trabalho muito interessante: começar desde as conferências que trabalharam a questão da educação de jovens e adultos até chegar ao decreto do PROEJA. Então foi todo um histórico que a gente trabalhou (E10/SC).

Esta nos parece uma perspectiva de análise de fato interessante: o resgate da construção histórica, cultural e institucional das políticas de EJA e o domínio deste processo pelos docentes do PROEJA pode constituir-se em elemento fundamental para a sua prática.

Eu acho que essa parte foi bem intensa, a LDBEN, as diretrizes nacionais, as leis que regem o ensino profissionalizante, e os próprios documentos base do PROEJA. Se utilizou muito o MEC através das suas resoluções. Eu acho que essa parte de legislação foi trabalhada maciçamente pra se entender todo o processo do PROEJA (E5/SC).

A partir destes dados, é possível concluir que os conteúdos previstos na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) para serem abordados neste eixo foram efetivamente tratados na Unidade-Polo, dando-se no curso a importância devida no processo de formação docente.

Conforme vimos no capítulo III, no polo do Rio Grande do Sul o conteúdo que trata das políticas educacionais foi tratado no Módulo II, que trata da gestão escolar e suas interfaces, onde encontramos a disciplina “Políticas sociais e políticas educacionais”, cuja ementa traz a temática das políticas. No entanto, não encontramos em nenhuma ementa a menção à temática da legislação educacional. Assim mesmo, todos os entrevistados afirmaram que as políticas e a legislação da educação foram trabalhadas, inclusive com estudos e discussões a respeito da LDBEN e do Plano Nacional de Educação.

Neste sentido, um profissional cursista assim se manifestou:

O que eu percebi foi que colegas meus que tendo licenciatura, não tinham quase que nenhuma noção dessa questão hierárquica da lei, do decreto, do Documento Base. Então eles se atrapalhavam bastante nisso. Eu me atrapalhava na época também, pois não fiz licenciatura. Mas eles tinham a mesma dificuldade (E8/RS).

A percepção desta carência na formação inicial docente denota que existem lacunas curriculares também nas licenciaturas, de modo geral, e que precisam ser resolvidas pelas IES para que deixem de ser reproduzidas. Neste sentido, Moura (2008), ao apontar alguns aspectos a serem trabalhados nos processos formativos iniciais, já nos fez refletir sobre a possibilidade da lacuna na formação docente para a EPT e para o Ensino Médio ser bem mais complexa, em se considerando a fragmentação e as lacunas do conhecimento presentes nos próprios cursos de licenciatura.

#### 4.5.4 Concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA

O quarto eixo curricular da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) trata das concepções curriculares na EPT e na EJA. Neste eixo, sugere-se o trabalho com os conceitos e concepções de currículo, os problemas epistemológicos na concepção dos currículos, a produção curricular, os modelos disciplinares, modulares e integradores de currículo na EPT e na EJA, com a lógica de estruturação de conteúdos e com a determinação de nexos, relações e concatenações dos conhecimentos, bem como com os objetivos do processo ensino-aprendizagem orientadores da seleção, ordenamento e estruturação de conteúdos.

A Unidade-Polo da UTFPR, ao adotar esse eixo, o fragmentou em três unidades curriculares, sendo que duas tratam especificamente da temática: “Currículos e Programas” e “O currículo na EPT e na EJA” (ofertada apenas em 2006).

Dos entrevistados deste polo, 78% consideraram que as concepções curriculares foram bem trabalhadas no curso, mas que foi dado maior destaque à EJA e ao PROEJA. No entanto, 22% consideraram que essa temática foi trabalhada com pouca profundidade.

Tem muito professor que não está preparado lá. Nessa questão eu vou ser bem crítico. Eu acho que a maioria deles está lá só pra receberem aquela bolsa que eles têm. Tem professor que sei que eu fui atrás e verifiquei. Porque eles incentivam a gente a pesquisar e ficava baixando *slide* de matéria que eles davam que tava lá na Internet. Eles como pesquisadores tinham que ter se preparado melhor (E6/PR).

O docente cursista aponta uma questão pouco discutida e, portanto, ainda sem resposta, que diz respeito a quem cabe a formação dos formadores dos docentes quando se propõe uma nova política educacional que exige uma formação específica para seu quadro docente. Outra questão é a definição de critérios de seleção dos professores formadores e o respectivo compromisso das IES com esta formação, cuja seleção certamente demandaria muito cuidado para que o pagamento da bolsa não fosse tomado como fator de composição de um quadro privilegiado de formadores.



Na Unidade-Polo do IFSC, os conteúdos programáticos deste eixo foram abordados no Módulo II, intitulado “Educação e Currículo”, com foco na integração curricular nas modalidades de ensino em questão. Embora o módulo tenha sido fragmentado em três componentes curriculares, eles mantiveram unidade entre si. Os componentes curriculares são: “O currículo integrado: uma dialética entre a formação geral e a formação profissional”, “Processos Pedagógicos” e “Avaliação de aprendizagem”.

Os entrevistados desta Unidade-Polo responderam que as concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA foram bem trabalhadas e que foram bem exploradas. Afirmaram que foi dado destaque a aspectos relativos ao como planejar, como projetar o seu curso, o que é relevante e o que não é relevante. Consideraram esta abordagem muito interessante, visto que alguns cursistas não entendiam nada de currículo antes desta formação.

Foi excelente! Uma professora aqui da UDESC que é pedagoga de formação, e ela trabalhou a questão do currículo desde a fundamentação teórica utilizando vários autores importantes. Realmente mostrou vários tipos de currículos, várias possibilidades, concepções de pedagogia mesmo até pra se fazer pensar que tipo e que modelo pedagógico eu coloco em prática na minha aula. Eu acho que foi excelente! (E3/SC).

Uma professora da UDESC trabalhou muito a questão da integração curricular, com algumas metodologias, por projetos, por tema gerador, essa questão do currículo por competências e foi uma dinâmica muito boa. Cada equipe pode trabalhar, escolher um dos temas e apresentar em seminário. Eu lembro que a nossa equipe trabalhou o ensino por competências que já é uma prática na nossa instituição. A questão da avaliação como um processo formativo, eu gostei e fiz uma resenha desse professor da escola da Bahia, o Luckesi. Isso também é uma coisa que eu mudei na sala de aula. Passei a encarar a avaliação como um processo contínuo e formativo (E10/SC).

No entanto, 10% responderam que não se entrou em detalhes específicos da EJA. “Eu não sei qual é o currículo da EJA, só tenho uma ideia, mas não foi com profundidade não, isso é uma coisa que tem que ser estudada” (E6/SC).

No polo do Rio Grande do Sul, a temática das concepções curriculares é encontrada no Módulo I, que trata dos “Matriciamentos da formação docente”. Os conteúdos deste eixo estão na ementa da disciplina “Currículo e Avaliação no PROEJA”, “Teorias de Currículo” e na ementa da disciplina “Organização da Prática Educativa Interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e na Educação Básica”.

A quase totalidade dos entrevistados deste polo afirmou que as Concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA foram trabalhadas de forma bem completa. “Foi até cansativo porque foi muito abrangente, foi bem completo, não deixou nada pendente” (E11/RS). No entanto, dois entrevistados consideraram que essas concepções foram vistas de uma maneira genérica, que se trabalhou mais teoricamente no sentido de se conceituar o que é um currículo, embora as concepções não tenham sido discutidas de forma aprofundada.

Nós vimos isso de uma maneira genérica, tanto que da educação profissional, as grandes discussões quando se falava, éramos nós da escola técnica que junto com o pessoal do Colégio Aplicação que trazíamos. Os professores do colégio de Aplicação propedêutico não conseguiam entender como nós não víamos a educação da mesma forma que eles. Tanto que a discussão muito grande lá era o que dizer pra um aluno que chega ao ensino profissionalizante à busca de um emprego. Ele não quer saber de português, ele não quer saber de sociologia, não quer saber de psicologia, não quer saber de nada. Eles só querem saber dos componentes curriculares técnicos pra trabalhar no mercado de trabalho e tu gasta tranquilamente um mês ou dois, né às vezes tu leva um curso todo e o cara não se convence de que é importante na sua formação de profissional também ter outros saberes (E9/RS).

A fala deste entrevistado é reveladora de duas grandes tensões que acompanham a concepção curricular e a prática no PROEJA: a primeira é efetivamente a já clássica tensão entre os conhecimentos gerais e específicos e os dilemas de sua interpretação e possibilidades no contexto escolar concreto; a segunda é a relativa operacionalidade destes conhecimentos para a realização de uma necessidade muito mais presente no cotidiano imediato dos jovens e adultos do que no cotidiano dos adolescentes, que é a urgência de inserir-se no mundo do trabalho e de ter um emprego.

#### 4.5.5 Didáticas na Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA

O quinto eixo da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a) trata das Didáticas na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos. A sugestão é que neste eixo se trabalhe estratégias didáticas integradoras, modelos de unidades de ensino integradas, métodos de projetos, eixos temáticos, temas geradores e transversais, investigação interdisciplinar, princípios didático-pedagógicos que fomentam a unidade e os nexos entre EPT e EJA, a

relação entre objetivos, conteúdos, métodos, forma de organização, carga horária, meios didático-pedagógicos e avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Propõe-se que também sejam trabalhadas as implicações para a relação entre conteúdo-método-forma de organização-meio e para a relação entre conteúdo-princípios/didáticos.

A Unidade-Polo da UTFPR adotou este eixo e distribuiu seus conteúdos entre duas unidades curriculares: “Concepções psicopedagógicas do processo de Ensino-Aprendizagem” e “Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos”.

Desta Unidade-Polo, 64% dos entrevistados responderam que a didática foi trabalhada com práticas que levaram à reflexão de como se deve fazer a transposição dos conteúdos da EP para a EJA.

Foi trabalhado até com muita prática. A gente se organizava pra pegar esses conteúdos da Educação Profissional. Como a gente vai ensinar isso para o nosso aluno de EJA? Esse aluno é um aluno já excluído da escola por muito tempo. Ele vai chegar com muita deficiência de conhecimento, defasagem, então isso foi muito questionado. E todo professor nos orientou mesmo. Nós chegamos assim a levar os nossos conteúdos e a trabalhar como a gente vai passar isso pro nosso aluno de EJA. Então, foi bem trabalhado (E4/PR).

No entanto, houve ressalvas a essa prática por ter se focado muito na EJA. “Na verdade eu acredito que a gente deveria ter estudado a didática de sala de aula. Apesar de a minha turma ser de professores já com uma caminhada muito grande de escola” (E3/PR). Outros 28% responderam que as questões da didática foram pouco trabalhadas.

Como eu te falei, o problema dos professores de lá, eles fazem assim: eles trazem apostila, passam *slide* e dizem: façam resenha. Na realidade você não aprende. Você tem que aprender sozinho. Então muitas vezes eu não vou lembrar as matérias que eu estudei. Porque eles fizeram isso. Eu vou ser bem sincero! Essa especialização é só pra eu ter um diploma. Eu tô aprendendo alguma coisa? Não estou. Eu estou revendo toda a matéria da Formação Pedagógica. Seguiram o que a Formação Pedagógica estava dando. As mesmas matérias, os mesmos conteúdos. Eu pedi pra eliminar as matérias. Alguns professores ainda relevaram. Só pediram pra eu fazer um trabalho e não exigiram assistir às aulas, pois repetem a mesma coisa (E6/PR).

A fala acima reflete a insatisfação bastante acentuada do docente cursista pela identificação de semelhança percebida entre dois tipos de formação docente

distinta em sua função a que se submeteu: enquanto que o curso de Formação Pedagógica é uma licenciatura, portanto, um curso de formação inicial docente, os cursos de especialização são concebidos para ser formação continuada. Em seu caso específico, este docente havia acabado de concluir o curso de Formação Pedagógica na UTFPR e no momento da entrevista estava concluindo o curso de Especialização do PROEJA na mesma IES e com a sensação de que esta formação continuada não havia lhe acrescentado nada além do que já havia adquirido com o curso de Formação Pedagógica, decorrente do fato dessa Unidade-Polo ter replicado em seu projeto pedagógico algumas disciplinas do Curso de Formação Pedagógica.

Já havíamos identificado a semelhança entre as duas formações na análise documental da Unidade-Polo da UTFPR, apresentada no capítulo anterior, quando percebemos a presença de disciplinas e ementas do curso de Formação Pedagógica ofertada por esta instituição no currículo do Curso de Especialização do PROEJA. Poderíamos aqui até levantar a hipótese de que esse problema poderia ser um reflexo e, portanto, uma decorrência da indefinição entre formação inicial e formação continuada presente no documento com relação à concepção da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, que orienta a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de especialização nas IES, mas outros problemas foram apontados em relação à metodologia adotada em sala de aula pelos docentes da Unidade-Polo, o que denota que o problema se deve mais a uma postura de resistência ao processo formativo concebido para formar docentes ao PROEJA, pois a oferta dos cursos técnicos do PROEJA teve baixa adesão na UTFPR.

Na UTFPR não conhecem os sujeitos da EJA. Na fala, quando a gente comenta alguma coisa em sala de aula... Eu até tive uma experiência, que eu não vou comentar o nome da professora, ela é doutora, é muito inteligente, muito, nossa, tem um conhecimento científico maravilhoso. Mas ao conversar com ela notei que o meu conhecimento é maior do que o dela. Que nem eu coloquei. De EJA ela não entende nada. Ela nunca trabalhou com EJA. Daí quando eu comecei a colocar pra ela que trabalhei com índios, que trabalhei com EJA de adolescentes, que trabalhei com EJA de alfabetização, com CEEBJA no trabalho individual, eu percebi que pra ela tudo é novo. Então no fundo prá ela era novo tudo aquilo que eu tava falando. Ela tem a teoria, mas ela não tinha prática. Então quer dizer, como vamos usar a minha teoria com a sua prática? Vamos relacionar. Aí eu acho que seria melhor. Se pudesse formar um curso, uma especialização, uma coisa assim, que entrasse a experiência do fulano com a experiência do sicrano e junto formasse uma coisa só. Porque eles têm a teoria, mas na prática eles não sabem nem se funcionam (E10/PR).

Este entrevistado faz um depoimento muito interessante sobre um dos dilemas do PROEJA: por um lado, priorizar/determinar a constituição das Unidades-Polo de formação na RFEPT e realizar o processo formativo por docentes-professores desta rede respondeu a duas necessidades: a) materializar a existência dos polos, pois é sobre a RFEPT que o MEC exerce a sua gestão direta com poder de mando (respeitada a autonomia das instituições); b) na RFEPT o MEC também poderia exercer sua influência para a oferta do PROEJA mais fortemente que nas redes estaduais e municipais. No entanto, no outro lado da questão, e que constitui parte importante do dilema, está a realidade dos professores formadores, que em grande maioria seriam os da RFEPT, mas que não possuem em sua trajetória profissional experiência com a modalidade da EJA, por não ser este o foco histórico das ETFs, CEFETs e Institutos.

No projeto pedagógico da Unidade-Polo do IFSC, os conteúdos deste eixo estão no Módulo III, cujo título é “Didática: teorias e práticas pedagógicas” e fragmentados em cinco componentes curriculares relacionados entre si: “Teorias e práticas pedagógicas”, “Planejamento, sistematização e avaliação do trabalho educativo”, “Ciência, trabalho e tecnologia”, “Comunicação, cultura e sociedade”, “Educação matemática e cidadania”.

A abordagem destes conteúdos obteve opiniões bem distintas na avaliação dos cursistas. A avaliação vai desde considerar que as aulas foram ótimas até o extremo contrário. Dos entrevistados que avaliaram que o trabalho com esse eixo deixou a desejar, faltando ao curso proporcionar o desenvolvimento de atividades práticas, destacamos as falas abaixo:

Quanto à didática é isso que eu tenho questionado, aí que eu estou vendo que está faltando. Qual é a melhor didática que eu tenho que trabalhar no PROEJA, aliás, qual é a didática realmente que uso no ensino regular, que também tem problema. Eu acho que a questão didático-pedagógica é uma questão que deve ser aprimorada e bastante (E6/SC).

Faltou um pouco de prática, como a maioria são professores, talvez fosse necessário que tivesse mais aquela prática, pra que todo mundo mostrasse um pouco da sua prática e se expusesse às críticas pra poder melhorar. Se fosse possível que tivesse mais prática, uma aula prática pra tratar da prática docente. A gente se resume a teoria, mas a prática é muito importante também (E9/SC).

Da Unidade-Polo do consórcio do Rio Grande do Sul, apenas 23% dos entrevistados responderam que foram vistos alguns aspectos da didática no curso,

mas que estes estavam voltados para a prática pedagógica da EJA ou do ensino técnico, não especificamente ao PROEJA.

Tivemos em vários momentos comentários e abordagens sobre didáticas utilizadas, questionamentos, mas não como um conteúdo como normalmente a gente costuma esperar, ou que se tem em graduação, a didática ensinando no caso, como que se faz. Isso não (E11/RS).

Os demais 77% afirmaram que de “Didática foi pouca coisa” (E1/RS) ou “essa ficou um pouco a desejar, teve alguma coisa sim, mas bem superficialmente” (E2/RS), ou ainda, “não teve assim na forma de didáticas, direcionadas para a EJA, não lembro de ter sido trabalhado didática” (E3/RS). Identificamos neste aspecto uma fragilidade no processo formativo.

Os dois depoimentos manifestam a insatisfação e a preocupação dos cursistas com relação à ausência dos conteúdos da didática no curso de Especialização do PROEJA, e conseqüentemente fazem uma crítica a esta postura:

Só leves pinceladas assim. É aí que falta. Aí está faltando. Se temos uma didática queremos aplicar pra Ensino Profissional, EJA e Ensino Médio. É impossível. É bem marcante entre eles, a sua heterogeneidade. Em EJA ou PROEJA não tem como trabalhar a mesma didática como com um aluno do regular. Não que o aluno do PROEJA seja irregular, mas tem que ser diferenciado. E esse preparo, mesmo o professor com a licenciatura, com a formação pedagógica, nem sempre adquire (E13/RS).

Não, nenhuma. Tanto que eu disse no encontro que teve em Bento Gonçalves que eu estava presente, que para as próximas turmas se repensasse a questão da didática dos professores. Nós estamos teorizando sobremaneira os nossos cursos e ele está chegando em sala de aula sem uma referência didática. Não sabe por onde eu começo, onde eu pesquiso, como é que eu conheço meu aluno para desenvolver aquele conteúdo? Essa foi uma grande preocupação. Eu consegui (vou deixar bem gravadinho aqui!!!) me superar dessa dificuldade em função da minha trajetória escolar da licenciatura que eu tive, então, e a experiência de mais de trinta anos em sala de aula. Então tu já conhece o aluno no olhar e, mesmo assim, eu tive imensas dificuldades. Porque é um grupo heterogêneo (E9/RS).

O que se destaca na fala destes dois profissionais cursistas é a falta que fizeram os conteúdos da didática no curso, especialmente tendo em vista a heterogeneidade dos educandos da EJA. Ou seja, como alertamos no capítulo anterior, quando da análise dos projetos pedagógicos dos cursos das três Unidades-Polo de formação, o consórcio do Rio Grande do Sul não contemplou o eixo da didática e seus respectivos conteúdos em seu projeto pedagógico do Curso de Especialização do PROEJA. Isso quer dizer que no curso não se tratou de questões

relativas a estratégias de ensino e aprendizagem e aos encaminhamentos metodológicos para uma educação integrada, o que constitui uma lacuna e uma fragilidade nesta formação, o que se refletiu nas respostas dos entrevistados.

Entendemos que cabe à escola, e mais especificamente aos seus professores, transformar os conhecimentos científicos em conteúdo de ensino para que a aprendizagem dos educandos se efetive. Ou seja, para que se dê a aprendizagem em sala de aula se faz necessário que os docentes transformem os conhecimentos científicos em conhecimento escolar compreensível ao educando, de modo que ele aprenda e se aproprie deste conhecimento científico. Isso precisa se dar com ou sem o auxílio do livro didático, que já faz uma transposição preliminar. Para que isso ocorra, o docente se apoia em sua formação pedagógica, auxiliado pelos recursos metodológicos e didáticos que conhece e domina. A isso se chama transposição didática, o que para a modalidade da EJA é muito importante ser trabalhado com os docentes dessa modalidade.

Como no PROEJA estamos diante da integração da EPT com a educação básica numa modalidade específica, a Educação de Jovens e Adultos, e a questão da transposição didática é fundamental na formação dos docentes, especialmente para os bacharéis, visto que também ainda são poucos os livros didáticos voltados para a EJA, este conhecimento se torna ainda mais valioso aos docentes em sua prática cotidiana.

Dos entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR, 64% afirmaram que a transposição didática não foi trabalhada, 14% fizeram referência a uma abordagem apenas superficial e apenas 22% afirmaram que essa temática foi abordada no curso.

Nós tivemos professores que abordaram as características e o perfil desse alunado, metodologias que seriam interessantes, nós até tivemos uma professora que trabalhou conosco como deveria ser um plano de aula para trabalhar com esse aluno, com esse público. Então foi excelente, aí que eu vi como é que a gente pode fazer inclusive um plano de aula interdisciplinar. Ela utilizou uma didática maravilhosa, ela nos colocou em grupos com diferentes disciplinas articulando os temas dentro do nosso curso, ela fez um trabalho nesse aspecto (E9/PR).

Da Unidade-Polo do IFSC, 40% dos entrevistados se manifestaram dizendo que neste aspecto o curso deixou a desejar, não se lembravam se isso havia sido trabalhado e que o curso foi fraco nesse sentido.

Então, primeiro eu acho assim que essas aulas faltaram um pouco. Eu sou professora da formação geral, os colegas meus que fizeram a especialização também eram da formação geral. Nós não tínhamos nenhum colega da educação profissional. Então esse debate não acontecia, ou acontecia só de um lado porque nós contávamos o nosso lado, o que nós estamos fazendo, quais eram as nossas iniciativas. E nós não tínhamos o outro lado pra debater. Esse debate sempre acontecia, mas acontecia muitas vezes de um lado só, isolado, tanto é que nós não temos muita adesão da formação profissional em participar do curso de especialização (E3/SC).

Esse depoimento deixa transparecer uma tendência que os docentes têm de tomar para si a razão das fragilidades em sua atuação ao invés de atribuir esta fragilidade à formação pedagógica insuficiente, pois, em nosso entendimento, a abordagem da temática da transposição didática não pode depender do perfil da composição da turma para ser trabalhada didaticamente com os cursistas.

Foi muito fraco nesse sentido, a questão do PROEJA não havia, transposição didática com a educação profissional com a educação de jovens e adultos. Foi falado, mas não com a profundidade necessária, tinha os professores da EJA, professores da educação profissional. Agora estamos juntos, mas não temos a vivência da integração, temos que agora começar a ir pros fóruns mostrar as experiências, e depois levar isso para os cursos de especialização (E10/SC).

Os demais 60% se posicionaram de formas diversas a respeito, manifestando que essa temática foi abordada no curso, mas predominou o sentido de adaptação dos conteúdos ao público da EJA e de “adequar aquele conteúdo ou aquelas atividades que serão abordadas, de forma a facilitar e atingir o público da EJA, para que entendam e façam ligações com o seu cotidiano e com a sua vida” (E2/SC).

O depoimento a seguir denota um aspecto muito importante quando se trata de educação de adultos, que é a valorização dos saberes da experiência. No entanto, não se pode perder de vista que na escola o educando da EJA vem buscar o conhecimento científico e é isso que justifica a existência da escola.

Sim, colocando esse assunto de acordo com a realidade do aluno, foi trabalhado com certeza. Isso do começo ao fim foi dito, foi discutido amplamente. A gente concorda que é a realidade. Não adianta ficar só na teoria, as pessoas da EJA sempre trazem seu conhecimento que não dá pra deixar de lado. Eu trabalhei pouco tempo como professor, mas eu já aplicava. Na minha graduação eu vi isso e aplicava. Então chegar conversar. Eu dei aula pra EJA também, então na hora de conversar com os alunos sobre alguns assuntos, eu digo conversar, porque eu conversava mesmo, eu não chegava colocando tudo no quadro. Na hora de conversar



com eles eu já sabia que tinha um que trabalhava como pedreiro. Então na aula de matemática sobre área, eu expliquei as fórmulas tudo, só que ele fez sem fórmula, a gente explicou pro resto da turma como ele fez sem fórmula e mostrando que é a mesma coisa. O que a gente fez era um exercício simples, do ensino fundamental. Era área de um retângulo. Era uma parede que a gente tinha o azulejo medido e quantos azulejos que cabiam naquela parede. Ele fez os cálculos dele lá, e deu aproximadamente a mesma coisa. Mas não deu certo. Eu disse pra ele: – tá, mas o rejunte (risos), por isso que não deu a mesma coisa. Aí foi interessante, porque a maioria dos alunos fez pela fórmula, mas ele fez diferente. Depois a gente mostrou como é que funciona pra todos (E9/SC).

Entendemos que foi pela complexificação dos processos de trabalho que a ciência se fez cada vez mais necessária, de modo que na escola, pelos processos de ensino, não se trata apenas de aproximar o conhecimento tácito do conhecimento científico, mas fazer a mediação necessária para que o educando da EJA se aproprie do conhecimento científico. Afinal, é isso que ele busca na escola. Por outro lado, a escola também deve considerar este conhecimento decorrente das experiências de vida deste educando para que, pela mediação competente do professor, o conhecimento científico possa ser realimentado e enriquecido. Claro que para isso o professor também deve ter o domínio dos processos pelos quais o conhecimento científico fundamenta a prática laboral (KUENZER, 2010, p. 508).

No polo do Rio Grande do Sul, 77% dos entrevistados responderam que não se recordavam de que isso tivesse sido trabalhado, e talvez isso tivesse se dado em alguma discussão mais geral ou teoricamente, mas em termos de prática o curso não tratou dessa questão, fazendo apenas algumas referências muito superficiais a esse respeito. Os demais 23% afirmaram que a transposição didática foi trabalhada no curso.

Eu acho que teria que haver muito mais do que a teoria. Nós tínhamos que ter exemplos. Tínhamos que sentar pra organizar modelos de planos. E aí é que fica muita, muita teoria. Sim podemos estudar, podemos até memorizá-las, mas é diferente de quando se pratica, de quando se precisa aplicar aquilo na sala de aula. E ali eu vejo falhas (E13/RS).

Nesse sentido, o fato de que nós tínhamos muito poucos colegas da educação profissional fazia com que o debate se mantivesse muito na EJA. Os professores que estavam vivendo EJA eles não tinham nenhuma percepção, nenhuma preocupação, nenhuma vivência em fazer essa integração. Então pra eles isso era completamente abstrato. Já no meu caso, no caso dos colegas que trabalhavam na escola técnica, isso era mais fácil. Só que o grande grupo se voltava pra EJA. As questões acabavam sempre se voltando para a EJA em si e não pra essa questão da integração. Então, teoricamente se tentou, só que praticamente não, porque as pessoas não tinham essa vivência (E8/RS).

Esse depoimento revela uma preocupação ainda maior que é a questão da transposição didática necessária à integração entre a EJA e a EPT no ensino médio, sendo que essa questão não pode ser tratada apenas superficialmente quando se está formando docentes especificamente para esta nova modalidade.

#### 4.6 AS TEMÁTICAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

A Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2007c) apresentou algumas proposições de Trabalhos de Conclusão de Curso, sendo bem flexível com relação à tipologia de produção acadêmica, mas definindo o tipo de projeto de pesquisa. Estes deveriam priorizar a pesquisa-intervenção.

O TCC compreende um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso, organizado de forma coletiva por um grupo de docentes cursistas de uma ou mais escolas. Com foco num determinado problema e objeto de análise, visa à elaboração, execução e produção individual ou em duplas dos seguintes tipos: artigo científico, monografia, produção de um suporte de aprendizagem (*software*, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD, jogos, entre outros) (BRASIL, 2007c, p. 18).

O documento também sugere que um grupo de professores orientadores das monografias esteja à disposição dos estudantes desde o início do curso. No Relatório Circunstanciado de 30 de dezembro de 2010 da Unidade-Polo da UTFPR, encontramos o regulamento da Monografia de abril de 2010. Este regulamento, entre outras coisas, define que:

A Monografia para o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade para Jovens e Adultos deverá contemplar uma das seguintes temáticas: Formação de professores: saberes e práticas; O processo de avaliação; Políticas educacionais e políticas sociais em educação profissional integrada à educação básica na modalidade para jovens e adultos; PROEJA e o mundo trabalho; PROEJA: educação e tecnologia; PROEJA: educação e inclusão; Espaços educativos e aprendizagem para jovens e adultos na educação profissional; Currículo e organização escolar na educação profissional. Esses temas se colocam como campo onde as diferentes disciplinas podem articular seus saberes, desenvolver ações de incursão a campo e reflexão sobre processos educacionais na educação profissional integrada à educação básica na modalidade para jovens e adultos (UTFPR, 2010d, p. 10).

A situação de oferta de turmas de PROEJA nos três Estados, pelos respectivos sistemas de ensino municipal e estadual, bem como pelas instituições da rede federal, foi bem distinta. Desta realidade singular a cada sistema, e pela demanda distinta de cada Estado, emergiram expectativas diferenciadas para os cursos de especialização. Isso se refletiu também nas temáticas escolhidas para as monografias, como, por exemplo, a oferta de PROEJAFIC no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, que resultou em problemas de pesquisa específicos a serem estudados nestes dois Estados.

Em nossa pesquisa, não percebemos diferenças substanciais no que se refere à fuga do tema entre os entrevistados dos três polos de formação, pois a totalidade afirmou ter pesquisado temáticas relacionadas ao PROEJA.

Deste modo, as temáticas abordadas nas monografias elaboradas como fruto de pesquisa durante o curso revelaram a preocupação com vários aspectos fundamentais para o PROEJA. A totalidade dos entrevistados relatou que essa preocupação foi contemplada nas monografias, de modo que agrupamos as temáticas citadas nas entrevistas em grandes categorias que emergiram dos depoimentos dos entrevistados, por aproximação de assuntos, e elaboramos o quadro a seguir.

<b>Políticas públicas e gestão</b>	Implicações do PROEJA como uma política pública para o a administração dos Institutos Federais; Desafios e perspectivas da implantação do PROEJA e do PROEJAFIC no sistema prisional; PROEJA como uma política de inclusão e de promoção de acessibilidade e cidadania; A consonância entre oferta e demanda ao PROEJA nos IF; e O estudo da demanda para algum curso específico como o curso técnico integrado na área têxtil.
<b>Questões curriculares gerais/específicas</b>	As especificidades da implantação de cursos específicos como o de Moda e Designer; Organização curricular dos cursos de PROEJA; A presença de questões de gênero, raça, etnia nos currículos; Aspectos relacionados à metodologia do ensino da Matemática e do Português no PROEJA; e Relato de experiência de educação em química no curso PROEJA.
<b>Sujeitos/educandos</b>	Desafios e perspectivas da implantação do PROEJA e do PROEJAFIC numa comunidade quilombola; e O perfil do aluno do PROEJA e a evasão escolar.
<b>Sujeitos/professores</b>	Análise dos diários autobiográficos dos docentes do PROEJAFIC; O perfil do professor do ensino profissionalizante, a visão do aluno sobre o docente do PROEJA; e O curso de especialização PROEJA como meio de capacitação dos docentes.

(Continua)

(Conclusão)

<b>Concepções</b>	Estudo das concepções presentes no Documento Base, tais como trabalho como princípio educativo, pesquisa como metodologia de ensino, gestão democrática e participativa, currículo integrado, interdisciplinaridade e conceito de tecnologia; e O discurso e percepção dos alunos da EJA sobre trabalho e mundo do trabalho.
-------------------	---

**Quadro 14 – As temáticas dos trabalhos de conclusão de curso****Fonte: Elaboração própria.**

A relação da instituição ofertante dos cursos PROEJA com a comunidade também foi tema que suscitou preocupação no momento da pesquisa para as monografias. No Documento Base, está esboçada a preocupação com o acesso das classes populares nos institutos federais, em razão de “que são organizações cuja concorrência para ingresso, muito elevada, confronta-se com a quantidade de vagas, sempre muito menor do que a demanda” que acaba segregando estes educandos (BRASIL, 2007a, p. 28).

Temos favelas próximas ao instituto, há pobreza de uma maneira geral e também temos o pessoal da periferia. Sempre tínhamos a curiosidade de saber quantos jovens e adultos estavam matriculados e quantos estavam fora, em função de droga, de problemas sociais graves, da falta de emprego e falta de condições adequadas de trabalho. Também saber se o que o instituto ofertava estava em consonância com o que o aluno do EJA gostaria de fazer (E5/SC).

Esta preocupação manifestada pelo entrevistado revela a importância dada ao momento da pesquisa. Sua preocupação está relacionada com as expectativas dos educandos da EJA sobre sua formação, o que corrobora a ênfase que Arroyo (2007b) dá à EJA no sentido de ela ser efetivamente uma modalidade de educação para sujeitos concretamente situados numa dada realidade social.

Portanto, com a riqueza das falas de nossos docentes cursistas, foi possível neste capítulo apresentar a caracterização dos entrevistados da pesquisa; como se deu o acesso aos projetos pedagógicos dos cursos nas três Unidades-Polo de formação; qual foi a importância dada ao Documento Base do PROEJA no processo formativo docente; em quais aspectos se concentraram as temáticas das monografias de conclusão de curso.

## **5 COMPREENSÃO DAS CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS DO PROEJA PELOS ENTREVISTADOS**

A formação proposta por meio dos Cursos de Especialização do PROEJA foi concebida pela SETEC/MEC com vistas a atender a demanda de formação docente decorrente da proposta do PROEJA e para ser sustentada a partir dos princípios, concepções, conceitos e objetivos que sustentam e orientam este programa, explicitadas em seu Documento Base.

Neste capítulo, buscamos compreender como a organização e o desenvolvimento do curso incidiram sobre a formação docente e se o curso permitiu ou não a apreensão dos fundamentos do PROEJA. A análise está voltada para perceber se e como esta formação possibilitou aos profissionais cursistas entrevistados apropriarem-se dos conteúdos, dos conceitos, dos princípios e das concepções do PROEJA. A partir das categorias de conteúdo, as percepções dos entrevistados far-se-ão presentes e contribuirão na compreensão da materialização dessa formação, no sentido de perceber as mudanças que a formação promoveu na compreensão destes, sem, contudo, ter a pretensão da generalização dos resultados.

Nas primeiras duas seções, a partir da constatação do que foi possível aos docentes cursistas construir nesse curso de especialização, trazemos a concepção destes sobre a integração entre educação geral e educação profissional no currículo integrado e sobre o conceito de trabalho como princípio educativo, pressuposto da integração no PROEJA.

Na terceira seção, trazemos o conceito de professor pesquisador presente entre os docentes cursistas a partir da proposta de se formar como perfil de egresso um professor pesquisador no Curso de Especialização do PROEJA.

Por considerarmos fundamental que essa formação possibilitasse aos docentes cursistas compreender a diversidade do sujeito da EJA na atualidade, o que também estava previsto para ser trabalhado durante o curso, trazemos na última seção a compreensão dos sujeitos do PROEJA.

## 5.1 A CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO DO PROEJA

Nesta seção, refletimos sobre a compreensão da concepção de integração e formação integrada no PROEJA, a partir das falas de nossos entrevistados em resposta à pergunta: O que você entende por integração?. Conforme vimos no capítulo II, a formação docente também deverá estar fundamentada na compreensão da integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, que no PROEJA se dá pela integração entre educação geral e educação profissional e, nos cursos de especialização, como síntese a ser construída a partir de cada eixo curricular dos conteúdos programáticos.

Pretende-se que a discussão conceitual do que é educação integrada e integração ultrapasse as questões metodológicas e aborde aspectos da dimensão epistemológica e da dimensão ético-política de modo a permear toda a formação de professores, tanto a formação efetivada nos Cursos de Especialização do PROEJA como nas demais formas de oferta e oportunidades de formação de curta duração aos docentes do PROEJA.

Portanto, para nossa análise, partimos do pressuposto de que a integração entre educação geral e educação profissional na educação integrada no PROEJA se justifica pela indissociabilidade dos conhecimentos – produção intelectual – que se originam integrados na produção material da existência, nas relações sociais e nas práticas laborais e que estão presentes nas diferentes dimensões da vida.

Partindo deste entendimento, os conhecimentos e conteúdos de ensino, ao serem desenvolvidos pelos docentes em suas práticas pedagógicas, precisam articular a teoria e a prática e isso é possível ao se integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, ou seja, quando se integra os conhecimentos do ensino técnico e da educação geral. Portanto, na formação para o trabalho nos cursos técnicos do PROEJA, quando se toma a categoria trabalho como categoria articuladora da integração, a educação geral não pode se dar separadamente da educação profissional, visto que a educação geral a fundamenta.

Objetivamos compreender qual entendimento os profissionais cursistas especialistas em PROEJA conseguiram construir sobre a concepção de integração entre a educação profissional, que envolve conhecimentos específicos, com educação geral na modalidade EJA, neste processo de formação docente.

No conjunto das respostas, foi muito difícil estabelecer marcos definidos entre dois polos: dominou ou não dominou, compreendeu ou não compreendeu, pois percebemos uma gradação qualitativa entre as respostas por níveis de compreensão. Portanto, escolhemos critérios de gradação para organizar as respostas, mesmo reconhecendo o caráter arbitrário de uma padronização na apresentação dos dados. Buscamos, portanto, nessa gradação, agrupar as respostas por aproximação. Organizamos e representamos os percentuais na tabela abaixo de acordo com quatro categorias de gradação: não soube responder; pouca clareza da concepção de integração; compreensão aproximada da concepção de integração; e compreensão da concepção de integração.

Ressaltamos que na tabela a seguir trazemos a percepção da integração explicitada nas entrevistas pelos sujeitos que acessamos em nossa pesquisa. Portanto, estes dados não têm a pretensão de generalizar os resultados, vez que não representam a percepção da totalidade dos cursistas que fizeram esta formação na região sul do Brasil.

**Tabela 3 – Percepção da concepção de integração**

<b>Unidades-Polo</b>	<b>Não soube responder</b>	<b>Pouca clareza da concepção</b>	<b>Compreensão aproximada da concepção</b>	<b>Compreensão da concepção</b>
UTFPR	50%	29%	14%	7%
IFSC	0%	50%	20%	30%
Rio Grande do Sul	0%	54%	31%	15%

**Fonte: Elaboração própria**

Embora o Curso de Especialização do PROEJA tenha sido concebido com o objetivo de formar professores na perspectiva da educação integrada, após esta formação, nos deparamos com um percentual de 50% dos cursistas entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR que não apresentaram elementos que pudessem responder o que é integração, conforme podemos observar na tabela acima.

Na análise do projeto pedagógico do curso da Unidade-Polo da UTFPR, que realizamos no capítulo II, já havíamos identificado que o pressuposto que trata da integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral não foi adotado na concepção do curso. Portanto, os resultados são coincidentes com a postura adotada na elaboração da proposta pedagógica do curso por este

polo de formação. Percebemos neste aspecto uma fragilidade nesta formação, pois isso significa que esta formação foi bastante limitada e superficial nesta Unidade-Polo no que se refere a este pressuposto básico da formação docente ao PROEJA.

No capítulo anterior, também vimos que, embora o curso de especialização tenha sido concebido numa organização por eixos curriculares, as IES fragmentaram os conteúdos programáticos em unidades curriculares menores, que em muitos casos não mantiveram uma harmonia entre si ou com os eixos propostos. Essa postura refletiu-se nas respostas de nossos entrevistados, pois a desintegração dos conteúdos fragilizou a formação nos aspectos relativos à dimensão epistemológica e ético-política da educação integrada e integral, em que o trabalho como princípio educativo é fundante da formação, de modo que as discussões e preocupações predominantes e reveladas nos depoimentos foram relativas às dimensões metodológicas da integração.

A concepção da formação integrada, não sendo assumida no desenvolvimento do curso, tem como consequência não permitir que seus egressos compreendam e assimilem esta concepção. Quando uma concepção não é absorvida pelas IES ofertantes do curso, não se pode esperar que os cursistas tenham apreendido essa concepção nesta formação.

Neste sentido, consideramos o depoimento abaixo significativo, pois denota que uma formação precisa ter intencionalidade clara e que não se pode esperar que se domine uma concepção se a formação não contemplou este aspecto teoricamente. De nenhuma formação pode-se esperar que seus sujeitos aprendam algo que não foi ensinado.

Não tem uma ideia clara, do curso, sobre integração. Foi pouco trabalhada. Tanto é que saiu muita gente sem saber o que seria o PROEJA e a integração. Muitas dúvidas. Nem os professores também sabiam. O que entendem é fazer com que o aluno se aproprie desses conteúdos pra ajudá-los em determinada profissão. E ele se especializa nessa profissão, para cumprir uma demanda do mercado de emprego (E11/PR).

Apesar da postura crítica do entrevistado, a fala revela grande parte da dificuldade da apreensão do conceito de integração dos conhecimentos, cuja base é a concepção ontológica do trabalho (LUKÁCS, 1978; MARX, 2001; LIMA FILHO, 2008). Vê-se que no curso o trabalho foi reduzido à profissão e emprego (mercado).



Entre as demais respostas, buscamos organizar os depoimentos de modo a seguir a caracterização das demais três categorias presentes na Tabela 3, seguindo nesta ordem para a apresentação. Iniciamos, portanto, analisando alguns depoimentos em que percebemos pouca clareza sobre a concepção de integração ou mesmo um entendimento equivocado sobre a questão.

Trabalhar de maneira interdisciplinar. Eu acho que é trabalhar os dois de maneira concomitante, junto. Acho que é mais ou menos o que a gente faz no PROEJAFIC. Eu trabalho a partir da informática com eles. Então eu trabalho de maneira integrada com os outros professores. A professora de Língua Portuguesa tem um trabalho para fazer então busco lá com meus alunos, pesquiso, ensino a formatar os textos dentro das normas com eles. Com o professor de Matemática que fez uma pesquisa e fez a tabulação dos dados, fiz os gráficos com eles. Acho que é mais ou menos nesse sentido. Trabalhar de uma maneira integrada com os professores se falando e trocando ideias. Eu vejo integração como trabalhar de uma maneira conjunta, de maneira interdisciplinar. Estar integrado com outro professor. Saber o que ele está passando, e a gente de alguma maneira poder complementar (E4/RS).

No relato acima, o docente apresenta o entendimento de que a área da informática é apenas instrumental às demais áreas do conhecimento. Este é um entendimento equivocado de integração e denota a superficialidade na abordagem da concepção de integração no curso. Trabalhar de maneira integrada com os demais docentes não significa complementar a outra área instrumentalmente e perder função do conhecimento específico de uma área no processo formativo. Entendemos que uma complementação instrumental no nível de atividades pedagógicas não caracteriza integração curricular.

Além disso, a fala, ao reduzir integração à interdisciplinaridade, revela a não apreensão da gênese dos conhecimentos decorrente dos processos de trabalho, além de denotar a limitada compreensão de interdisciplinaridade, pois o conceito de interdisciplinaridade é reduzido à metodologia.

Entendemos que, a partir da concepção de integração – não importa de qual fatia do conhecimento estamos tratando, pois entendemos que os conhecimentos são produção histórica –, o encaminhamento pressupõe contextualização, de modo que a integração se dê de maneira natural, visto que os conhecimentos estão integrados na cotidianidade da vida. Esta compreensão está, de certa forma, contemplada no posicionamento a seguir:

Tem que ter currículo integrado porque tem que dar conta da formação geral, cidadã e tem que dar conta da formação profissional. Então não é porque tu faz um curso técnico que tu vai deixar de estar trabalhando a questão da cidadania, a questão política. Tenho isso claro que o currículo integrado deve ser todo o currículo, desde o curso de PROEJAFIC até o curso de pós-graduação. Tem que haver integração. Tem que haver sentido entre as temáticas, entre as disciplinas, seja lá da forma em que for trabalhado (E2/RS).

Por outro lado, não se pode esperar que todos os docentes de um curso tenham a mesma concepção para que se abordem, nos processos de ensino, os conhecimentos de maneira integrada. Também não se pode condicionar a possibilidade de a integração ocorrer à disponibilidade dos docentes se encontrarem para fazerem a integração acontecer, o que não significa dizer que estes não tenham que ter espaço e tempo para momentos de reflexão e estudo.

Daí a gente entrou também em outra questão de que não se tem tempo na escola pra essas reuniões. Que todo mundo trabalha em vários lugares ao mesmo tempo. E como é que essas coisas vão acontecer. Seria o ideal, mas ninguém tem tempo de planejar e sentar com o colega. A gente discutiu, mas ninguém consegue efetivar nas suas escolas, por não ter como, por não ter dedicação exclusiva e horas atividades pra fazer isso dentro da escola (E6/RS).

Concordamos com as queixas dos profissionais docentes cursistas sobre suas condições de trabalho, especialmente quando apontam a falta de oportunidade para discutirem com mais profundidade uma proposta pedagógica entre seus pares. Isso é fundamental. A formação continuada necessita de tempo e espaço no cotidiano da escola. Neste sentido, a implantação da hora/atividade de 1/3 (um terço) da carga horária semanal do docente nas escolas é imprescindível<sup>41</sup>. Quando não se oportuniza momentos de reflexão entre pares numa instituição de ensino, a compreensão de uma concepção como a integração curricular fica comprometida.

A reflexão, o estudo e a pesquisa sobre a integração curricular são necessários para não se correr o risco da utilização de uma área de conhecimento como pretexto para desenvolver o conhecimento de outra área. O entendimento, por exemplo, de que “no caso o português e informática, o português pode trabalhar um texto sobre a informática” (E1/RS), tem poucas chances de permitir que os

---

<sup>41</sup> Fruto de reivindicação histórica da categoria do magistério da educação básica, a hora-atividade de um terço passou a ser um direito dos profissionais do magistério com a Lei n.º 11.738/2008, que define no parágrafo 4.º do artigo 2.º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008b).

educandos percebam a integração que existe entre os conhecimentos na concreticidade da vida.

Entendemos que a integração da educação geral com educação profissional não se resume à complementação de atividades entre disciplinas. Também não é necessário eliminar as disciplinas específicas para se compreender e trabalhar a integração curricular. Essa falta de clareza atrapalha o docente diante do trabalho que se espera dele, pois a concepção de integração difere da concepção de interdisciplinaridade. A superação dessa compreensão equivocada poderá se dar através de estudos sobre a origem de cada uma dessas concepções<sup>42</sup>.

Apesar desta confusão, percebemos em várias falas de nossos entrevistados uma compreensão aproximada da concepção de integração, como na fala que segue:

A integração não se dá pegando partes. Agora vamos ter aulas de português e depois vamos ter aulas de mecânica. Não, as coisas devem estar trabalhando junto. Estar interligadas. Por isso integração. Como o curso é a integração da educação básica com a integração profissional, o programa PROEJA é isso. Não adianta você pegar a educação básica colocar ali, e pegar a educação profissional e colocar ali. Temos um curso PROEJA. Um conteúdo tem que falar do outro. Levar em consideração os conhecimentos do aluno. Então o meu entendimento de integração é isso. As coisas têm que funcionar em parceria, não em bloquinhos, como se construiu muitos currículos no passado (E9/SC).

No próximo depoimento também podemos perceber elementos que confirmam essa aproximação da compreensão de integração.

Pela experiência de vida que o aluno de EJA tem, ele já percebeu que no mundo nada é separado. Ele já percebe enquanto às vezes o professor não entendeu isso. A integração ela precisa acontecer, mas ainda não aconteceu. Os professores da especialização nos mostraram quando era possível fazer essa integração não só nos conteúdos, mas nas práticas, na sala de aula. Só que como eu te disse, na minha escola só eu fiz a especialização em PROEJA. Há uma resistência muito grande, muito grande, muito grande (E3/PR).

Este depoimento revela a importância que o profissional cursista deu à sua formação de especialização. No entanto, talvez pelo fato de o curso ter trabalhado a

---

<sup>42</sup> Sobre a diferença entre os termos interdisciplinaridade e integração curricular indicamos para leitura o texto: "Integração curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?" (AIRES, 2011). A autora argumenta que estes termos "são diferentes não só porque cada um deles abriga concepções diferentes do que é integração curricular e interdisciplinaridade, mas, também, porque cada um apresenta concepções diferentes de disciplina".

temática da integração curricular apenas de forma superficial, ele não tenha conseguido explicitar com clareza um entendimento de integração. Do mesmo modo, o próximo depoimento revela uma compreensão aproximada da concepção de integração e um esforço para aproximar os conteúdos das disciplinas às necessidades dos educandos, de maneira a promover a integração entre os conhecimentos tácitos e os conhecimentos científicos.

Como que a gente percebe esse aluno trabalhador? Como eu posso integrar esses saberes tácitos que ele tem, essa experiência dele, com o que a minha disciplina propõe? Então pra acontecer essa integração, é um diálogo, uma via de mão dupla. Porque se eu chegar em sala de aula e somente repassar o conteúdo, ele vai sair de lá sem conhecer nem a minha disciplina e desaprender um pouco do que ele já sabe. Então eu vejo que tem que trabalhar nessa construção, nessa via, tentando colocar a tua disciplina dentro da prática dele. E a prática dele dentro da minha disciplina. Ir integrando com meus pares, os outros professores, meus colegas também. É difícil você entender e promover essa integração (E9/PR).

A integração pressupõe que cada professor aponte a todo momento como os conhecimentos estão integrados na concretude da vida e como teoria e prática se integram num movimento prático, para que os educandos tenham a oportunidade de perceber essa integração dos conhecimentos dentro da escola e fora dela.

Já no depoimento a seguir, encontramos um elemento fundamental para se compreender a integração, que é a categoria parte-totalidade.

A minha percepção de integração é que a primeira coisa que faz com que a gente esteja integrado é uma intencionalidade comum, ter um projeto comum de onde a gente quer chegar, o que a gente quer ensinar, pra quem e para quê. A partir do momento que você explicita isso, você vai buscando as estratégias para garantir que você vai percorrer essa trajetória. Além de você ter esse compromisso, essa intencionalidade dessas pessoas envolvidas, ela pressupõe o sujeito coletivo. Então você tem que ter o momento da formação continuada, do pensar sobre o teu fazer, de conhecer a realidade dos alunos. Por isso trabalhar através da pesquisa qualitativa, de ouvir, de compreender a história de quem são esses sujeitos, especialmente na educação de jovens e adultos. Para mim integração não é todo mundo falar da mesma coisa, muito pelo contrário. É uma relação de totalidade que você tem e pra isso precisa ter uma compreensão de totalidade da sociedade, do ser humano (E4/SC).

A categoria totalidade que este profissional cursista traz nesta fala é fundamental no entendimento da integração: a compreensão do conhecimento numa relação de totalidade social e também na compreensão do ser humano como uma totalidade em contraposição a um ser humano fragmentado e sem identidade. Em seguida, ele aponta a importância da intencionalidade nas ações, ou seja, a vontade

política da instituição para que o processo pedagógico aconteça na perspectiva da integração como fruto de um trabalho coletivo. E, para que isso se efetive, ele ainda aponta e enfatiza a necessidade da formação continuada que favoreça a compreensão da integração como condição para que o trabalho se dê, utilizando-se da pesquisa como base da formação.

Alguns entrevistados mencionaram que, ao desenvolverem os conhecimentos em sala de aula, os educandos percebem que na concreticidade da vida estes estão integrados, identificando os nexos entre os conhecimentos de diferentes áreas. Muitas vezes conseguem situar e conectar as informações e conhecimentos com situações que vivenciam em seus cotidianos e com saberes advindos de suas experiências em diferentes espaços sociais dos quais participam.

Outros profissionais cursistas também enfatizaram que foi com o advento do PROEJA que os docentes começaram a estudar e compreender o que poderia ser uma alternativa para se construir um currículo integrado, pois não haviam tido antes a experiência de organizar um currículo desta forma. No entanto, afirmam que esta não é uma tarefa fácil, pelo contrário, entendem que é bastante complicado fazer com que todos os docentes envolvidos na efetivação de um curso integrado adotem a mesma linguagem e uma mesma concepção.

No depoimento a seguir, o entrevistado apresenta sua percepção de que um dos obstáculos à integração curricular pode ser a própria formação inicial dos docentes, que sempre se deu de forma compartimentalizada.

E mudar é uma tarefa, muitas vezes arriscada, de acabar com as caixinhas. Mas é preciso ousar para ter o novo. Se nós não ousarmos em termos de currículo, as metodologias não conseguirão fazer essa integração. No meu conceito, integração passa por atividades extrassala de aula. Eu preciso ter atividades culturais e não só atividades de sala de aula (E10/SC).

A disciplinaridade e a fragmentação têm caracterizado os currículos. Historicamente os conhecimentos foram desintegrados em grandes áreas e na escola este conhecimento foi mais uma vez fragmentado em unidades menores, sob o pretexto de que didaticamente facilita o trabalho de ensino e aprendizagem. Na escola se delega aos professores a responsabilidade pelo ensino dessas pequenas unidades do conhecimento, que, por sua vez, são transformadas no conteúdo de ensino das disciplinas. Depois disso feito, pede-se que os professores trabalhem de maneira interdisciplinar. Constatamos que este é um fator determinante para que os

profissionais que já tenham uma trajetória de educação de mais tempo tenham dificuldade em dimensionar o que vem a ser a integração entre educação geral e educação profissional, em perceber o sentido da necessidade da compreensão de que os conhecimentos humanos se originaram integrados na concretude da vida e que estão presentes integrados em todas as dimensões da vida.

Eu acho que é um desafio enorme. Porque primeiro a gente tem que querer. Tem que estar aberto a essa mudança. Porque a gente foi acostumado, de certa forma, muito tradicional, com caixinhas. Cada um faz a sua parte. Então a gente tem que desconstruir toda essa formação que a gente teve. Nós temos que nos reunir e trabalhar junto. Planejar junto. Discutir o que a gente quer fazer. Trabalhar a questão por área de conhecimento que também seria uma forma de reunir grupos menores. Eu vejo que a integração depende de ter esse princípio de desconstrução. De querer e planejar junto pra poder efetivar a integração (E6/RS).

Embora o docente cursista levante hipóteses de como esta integração pode se dar no âmbito das instituições de ensino, esse processo de desconstrução a que ele se refere é um processo que envolve toda uma sociedade. Esta fala converge com a que vem a seguir em relação ao entendimento de que não será apenas o método de ensino adotado que permitirá que a integração se dê no currículo de um curso. A preocupação é mais ampla, pois envolve a compreensão da concepção de integração, cuja abordagem no curso de especialização do PROEJA foi superficial, de modo que a formação foi bastante frágil neste aspecto. Entendemos que o pouco domínio da categoria integração pode ser um dos fatores que gera insegurança e resistência nos docentes.

A integração não é somente uma integração entre disciplinas, mas também de métodos. É uma integração que está no planejamento, que está no dia a dia, que está na concepção. A gente busca na finalidade que queremos com o curso. Não é uma integração que tem que estar sempre acontecendo. Nesse sentido ela é ao mesmo tempo muito complexa, mas também é importante a gente perceber que ela é sempre uma busca. Algo que tem que ser construído todo dia. Mas sem ser focado apenas na atividade diária. Tem que ter um objetivo maior (E7/RS).

Encontramos, porém, muita preocupação da parte dos entrevistados sobre a forma de se organizar a prática das atividades cotidianas da escola, do ponto de vista da gestão escolar e da sala de aula, de modo a efetivar um currículo integrado e uma educação integrada na perspectiva de uma educação unitária.

É uma questão que eu me pergunto muito. Como fazer a integração? Porque a gente sabe que integração é trabalhar todo mundo por um objetivo, seja por eixo temático ou por disciplina. Qual a metodologia que a gente vai trabalhar e fazer com que aquele curso que a gente faz com várias disciplinas seja na verdade uma unidade? Que tenha e que faça sentido pro aluno. Em que os professores trabalham o todo em prol daquele mesmo objetivo, enfim, sendo estruturado da forma que for. A gente tem várias formas. Agora, como fazer isso do ponto de vista de gestão de uma escola em que os professores não estão disponíveis só pra aquele curso, é o mais complicado. Então como é que eu mobilizo os docentes para a reunião, por exemplo. Como é que eu mobilizo os docentes para a reunião do PROEJA se sempre tem um em aula? Ou lá na escola nós temos um horário que é só para reunião e daí tem um milhão de coisas para decidir de outros cursos. [...] Então nesse sentido eu sou bem pragmática. Como eu operacionalizo isso de forma concreta? Até em pensar em outras estruturas de disciplinas. Por exemplo, vamos trabalhar nessa disciplina três professores, como que eu faço isso com a carga horária? Então são esses conflitos que eu vivo (E8/RS).

Nesta fala, embora o docente cursista tenha a compreensão da integração, ele percebe várias limitações que a dinâmica da escola impõe à efetivação de um currículo integrado, o que faz com que o docente se sinta limitado também. Ele percebe que não será apenas por uma escolha metodológica que a integração se efetivará na instituição.

Embora a escolha didática e metodológica seja muito importante, entendemos que ela por si só não tem o potencial de fazer com que o processo de integração curricular se dê de fato, embora a preocupação com a forma de se efetivar um currículo integrado tenha sido citada de maneira recorrente entre os entrevistados. Houve manifestações de muita preocupação, e reiteradas vezes, a respeito de como fazer a integração considerando questões metodológicas e pedagógicas.

É interessante perceber que pelo depoimento a seguir o docente cursista apresenta a compreensão de que a organização curricular, mesmo sendo por disciplinas ou por eixos temáticos, exige mobilização do corpo docente na construção de um currículo integrado de um curso. A fala nos traz uma reflexão pertinente ao debate no sentido de se perceber a amplitude do que se está propondo com a concepção de formação integrada, o que demanda uma sólida formação, em especial nos aspectos epistemológicos da concepção. Além disso, aponta questões relacionadas à gestão escolar e à organização curricular.

A minha percepção de integração é que se deve ter presente desde a concepção do projeto de curso. Não foi só na especialização que eu venho pensando sobre isso. Não adianta se preocupar em integrar ações, integrar

as práticas dos professores se o currículo não foi concebido dessa maneira, se o projeto do curso não foi concebido dessa maneira. Se o projeto do curso não foi concebido dessa maneira é porque tem furos na própria regulamentação da instituição. Porque a integração no curso ela só vai acontecer se a instituição como um todo estiver organizada para isso: os tempos, espaços, regulamentação. Então a gente não vai conseguir integrar de fato se a gente não tiver um norte pra isso. Se não tiver normativas que apontem pra isso. [...] Só que se a gente não estudar, se a gente não tiver muito bem definidos os conceitos do currículo integrado, na construção dos primeiros regulamentos que vão nortear todo o restante da instituição vai ser muito complicado. Se não tiver isso como princípio pra formação continuada, pra ideia de avaliação, enfim, vai ser complicado. Eu sinto que já teve bastante evolução, mas ainda tem muito pra melhorar (E2/RS).

Observamos que este profissional aponta questões bastante relevantes ao debate sobre as condições para a organização de um curso e de um currículo integrado: necessidade de se conceber o currículo e o projeto do curso de forma integrada; clara definição do conceito de integração; regulamentações da instituição de ensino em consonância com a concepção curricular; organização dos tempos e espaços da escola de modo a contribuir com o desenvolvimento curricular. Estes são alguns elementos apontados.

O depoimento a seguir traz um relato de experiência para ressaltar o entendimento do profissional docente cursista entrevistado sobre a importância da concepção de integração curricular.

Eu posso responder com um relato de uma experiência, pode? Esse semestre no início do ano a gente pensou em duas semanas de aula diferenciadas para os nossos alunos do PROEJA. Porque a nossa ansiedade era de começar o semestre e eles já começam a trabalhar conteúdos. Por mais que a gente já tenha algumas experiências, é uma ansiedade do professor. Pensamos em planejar as duas primeiras semanas de aula com calma, porque daqui a pouco a gente já perde meia dúzia nas primeiras semanas. Eles desistem muito fácil. Se já desistiram uma vez, não é difícil desistir de novo. E nós pensamos como as unidades curriculares em comum poderiam começar diferente o trabalho. Eu e a professora de biologia nos reunimos e pensamos num tema pra começar os primeiros assuntos de química e biologia. A gente escolheu alimentação. Essas duas primeiras semanas foram ótimas. A gente trabalhou o conceito de química e biologia, sobre vitaminas, proteínas. Não tinha aquela hierarquia da proposta de currículo. Mas eles conseguiam ver química e biologia ali sem trabalhar conteúdo maçante. Sem dúvida houve a integração entre química e biologia. Só que a gente sentiu falta dos outros colegas. Então eu acho que isso responde de certa forma. Porque a gente começava a falar de alimentos, e nós temos alunos do nordeste e os alunos ali do interior, daí surgiam questões sobre transportes de alimentos, sobre produção de alimentos. Cabia muito bem pra história, pra geografia, a própria matemática também. Pegamos uma caixa de suco e lá aparece percentual ou a quantidade em miligramas em determinado tipo proteína e gordura. A gente fez cálculos, continhas, leitura, eles pegaram dicionário. Tinha alunos que mal conseguiam pegar a caneta nos primeiros dias. Imagina dez, vinte anos fora da escola. Então a gente sente a falta do outro, o outro que eu



digo, as outras áreas, as outras disciplinas. Isso contribuiu para que eu compreendesse mais ainda o que é integração (E3/SC).

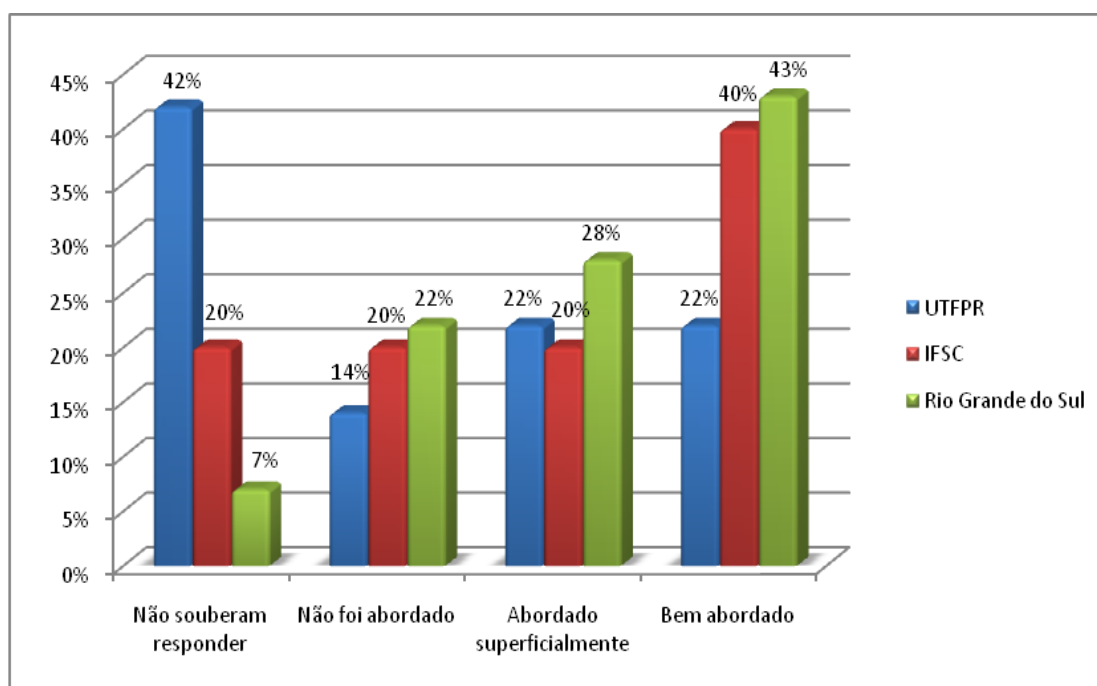
Este depoimento é rico do ponto de vista da compreensão da concepção de integração e da escolha dos encaminhamentos metodológicos de ensino. Embora tenha sido um relato de experiência, este docente explicita seu entendimento de integração curricular contextualizando a concepção de integração na dinâmica de uma prática a partir de um tema gerador: alimentação. Esta contextualização, do ponto de vista do docente, torna os conhecimentos mais próximos dos educandos, de modo que o trabalho com estes se torna “menos maçante”. É possível perceber que o entendimento de integração curricular subjacente às escolhas metodológicas é que dá sustentação à prática pedagógica.

Neste sentido, é fundamental estar claro para os docentes a origem, as relações e interconexões entre os conhecimentos, pois a integração decorre deste entendimento. O fato de que a experiência metodológica tenha permitido a percepção da presença de conhecimentos de outras áreas também permite compreender que a presença de profissionais de outra área no desenvolvimento de todas as unidades curriculares não é condição para que a integração se dê efetivamente. O relato denota isso no momento em que o docente afirma que, ao pegar uma caixa de suco, lá encontraram conhecimentos que são da área de matemática, por exemplo.

Entendemos que é a concepção de integração que fundamenta a compreensão de que os conhecimentos humanos são indissociáveis na vida cotidiana. Por isso, o trabalho pedagógico com a temática da integração curricular e formação integrada deveria ter sido priorizado nesta formação docente. Quando esta concepção se torna clara aos docentes, estes fazem relações inclusive com suas próprias trajetórias de aprendizagem para perceber que a integração curricular é necessária para uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos.

Eu sempre digo que eu sempre tive muita dificuldade com Matemática. Me ensinavam (*sic*) perímetro, área, todas essas coisas e me faziam calcular triângulos, círculos, quadrados, retângulos. Até então eu conseguia visualizar a figura geométrica no caderno. Mas nunca fizeram uma relação de que a sala da minha casa ou era retangular ou quadrada. Que eu podia aplicar então uma lajota em vez de ficar calculando um retângulo e um quadrado, que pra mim não tinha muito sentido (E13/RS).

Também buscamos saber junto aos entrevistados como foi abordada, no Curso de Especialização PROEJA, a possibilidade da integração da educação profissional com a educação geral nos cursos PROEJA na Educação Básica. Inicialmente apresentamos no gráfico abaixo um demonstrativo do conjunto das respostas obtidas.



**Gráfico 6 – Abordagem da Integração da Educação Profissional com a Educação Geral no Curso de Especialização PROEJA**

Consideramos razoável que tenhamos identificado percentuais idênticos entre os profissionais cursistas que não conseguem formular uma concepção sobre integração e os profissionais cursistas que não conseguiram responder como essa temática foi abordada nos cursos de especialização. Além disso, os percentuais de profissionais cursistas que afirmaram que a temática não foi abordada ou foi abordada superficialmente também se aproximam dos percentuais profissionais cursistas que demonstraram ter pouca clareza da concepção de integração.

Da Unidade-Polo da UTFPR, entre os professores que manifestaram que a temática foi abordada superficialmente, dois entrevistados pontuaram que a abordagem se deu por meio de exemplos e textos e uma professora “trabalhou o plano de aula integrado e mostrou como poderia ser a construção disso” (E9/PR), e também que foi trabalhado o entendimento de que “não se abandona as disciplinas

chamadas básicas, mas que tem que dar um jeito de mostrar a aplicabilidade” (E1/PR) do que é tratado.

Da Unidade-Polo do IFSC, os professores que responderam que a temática foi bem abordada confirmaram que isso se deu na unidade curricular de “Ciência, tecnologia e sociedade” e na disciplina de “Concepção de currículo”, quando se trabalhou com tema gerador, projetos e currículo integrado. Que isso “foi trabalhado com algumas práticas pedagógicas em sala de aula que envolvessem, por exemplo, estudo da matemática e a educação profissional, que envolvessem o ensino básico com o ensino profissional através de práticas pedagógicas diferenciadas” (E8/SC).

Teve uma unidade curricular que eu gostei muito que foi “Ciência, Tecnologia e Sociedade”, e veio um professor do instituto da área de Física. Então, naquela aula a gente teve que preparar um plano de aula integrado. A gente se reunia com o pessoal do *campus* mesmo, porque fica mais fácil de realizar a atividade. Eu lembro que nesse momento parecia que ficava claro como uma unidade curricular podia interagir com a outra, nessa perspectiva de uma educação contextualizada que fizesse sentido, que formasse pra cidadania. Então em vários momentos surgiu essa possibilidade da integração, mas eu lembro que essa em específico me marcou bastante (E3/SC).

A fala acima evidencia a necessidade e a importância da formação docente, quando se pretende uma mudança de paradigma na educação. Entendemos que a formação continuada, por sua vez, também necessita ser contextualizada com foco na concepção de um programa que se deseja implementar, ou de acordo com uma proposta já consolidada.

Entretanto, também houve menção a uma abordagem apenas superficial da temática da integração curricular no curso de especialização.

Foi falado, mas não o suficiente, esse conhecimento de integração. De como integrar, de como mudar. Eu busquei por mim mesmo quando eu fiz a minha monografia. Eu fui instigada pela minha orientadora, e ela também tratou muito disso. Frigotto trata muito, muito. Na especialização em si, talvez porque eram poucas horas, não foram suficientes pra pesquisar muito sobre isso. Mas poderia ter sido trabalhada um pouco melhor a questão da integração (E7/SC).

Este depoimento denuncia uma das consequências da fragmentação curricular. Devemos considerar que este curso de especialização tem como carga horária total em sala de aula um mínimo de 360 horas em atividades teóricas e práticas. Não poderia, portanto, destinar poucas horas para trabalhar aquilo que o próprio Documento Base indica como o essencial a ser tratado nesta formação, ou

seja, os princípios, os pressupostos, as concepções e conceitos que fundamentam o PROEJA. Neste sentido, esta formação, ao tratar da integração apenas de forma superficial, proporcionou uma formação docente bastante frágil.

Ao optar-se por uma organização curricular que fragmentou os conteúdos programáticos dos eixos curriculares da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA em um grande número de unidades curriculares menores e em alguns casos estanques, essa fragmentação incidiu na qualidade da formação.

Foi abordado em uma disciplina, só que como uma disciplina se reduz a um ou dois encontros, fica um pouco difícil de a gente estudar e problematizar mais isso. Sou privilegiada porque eu tenho a vivência, no sentido de que eu venho estudando isso devido ao meu trabalho. Eu imagino que tenha sido bem mais difícil, que não tenha ficado muito sustentado isso, por exemplo, pra pessoas que não têm essa vivência. Por iniciativa da UFRGS a gente teve momentos muito interessantes, que foram momentos onde se juntou as dirigentes federais com as estaduais e se confrontava isso. Porque a maior parte dos professores que está fazendo a especialização é do Estado. E tem escolas preparadas para encampar o PROEJA. Ao mesmo tempo muitos professores, a partir da especialização PROEJA, começaram a estudar mais e hoje estão vindo para as escolas federais (E2/RS).

No entanto, alguns profissionais cursistas do polo do Rio Grande do Sul afirmaram que a abordagem da temática da integração não permitiu uma compreensão, pois a discussão foi encaminhada apenas no sentido de não se enfatizar uma área do conhecimento mais que outra. Por outro lado, foi atribuída a responsabilidade ao professor pela disposição em desejar que essa integração ocorresse nos cursos no PROEJA. Já outros docentes do curso de especialização enfatizaram a necessidade de a integração acontecer nos cursos do PROEJA, fazendo um histórico da organização curricular ao longo dos tempos, o que estava previsto nos projetos pedagógicos dos cursos.

Nossa preocupação também se voltou para perceber como foi tratada a educação básica integrada com a educação profissional, mais especificamente na modalidade EJA, no sentido de identificar as estratégias adotadas pelos docentes dos cursos de especialização para que os profissionais cursistas pudessem construir a compreensão da integração. Nesta questão, as respostas vão desde aqueles entrevistados que opinaram que a temática foi muito bem discutida até aqueles que responderam que a abordagem foi insuficiente, constituindo-se num bloco de respostas bastante contraditórias, sendo difícil de ser analisado fora da categoria contradição.

O depoimento a seguir, embora denuncie a fragilidade da formação recebida, aborda a importância de se trazer exemplos de práticas de integração que já estão ocorrendo nas redes de ensino como forma de despertar no docente cursista a compreensão do trabalho que deverá ser desenvolvido para que a integração aconteça na prática pedagógica da sala de aula.

Não foi tratado com a devida profundidade, com a devida atenção. Em 2009 já tinha alguns cursos PROEJAFIC, PROEJA técnico. Por que não foi trazido isso? Realmente foi uma falha. Acho que o exemplo ele mostra muito. Um professor trabalhou com práticas pedagógicas e trouxe um pouquinho. Mas ele falou alguns exemplos da física, mas isso dentro de uma matéria da formação geral, da física para esse educando do ensino fundamental. Ele deu exemplos do movimento retilíneo uniforme, movimento com velocidade constante. Exemplos práticos, para não ficar só no quadro. Então isso ele trouxe, mas não como integração com a educação profissional. Acho que faltaram exercícios práticos (E10/SC).

Percebemos, também, outro aspecto da questão que são as delimitações e entendimentos de alguns docentes com relação ao seu campo específico, tanto na pesquisa como na sua atuação docente.

Olha, eu vejo que isso ainda ficou no curso bastante segmentado. Eu acho que a gente ainda tem dois grandes mundos. Nós temos o mundo da EJA, que tem concepções e também muitas resistências com relação à Educação Profissional. E a Educação profissional também. Se tu vai analisar os documentos da CONFINTEA, lá não fala do trabalho como princípio educativo, ele fala do trabalho enquanto adaptabilidade às situações distintas da vida. Então em termos conceituais as coisas ainda estão muito distintas. [...] Então eu acho que isso ainda está sendo construído. E o PROEJA vem pra tentar fazer isso. O que eu noto é assim: eu pego um texto de alguém da EJA eu vou ter uma série de concepções da EJA com formação para a educação profissional. Eu que sou da educação profissional eu sempre vou dizer e me referir à educação profissional para jovens e adultos. E os outros vão dizer que é Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional. Então eu acho que isso perpassou o curso inteiro, esses dois mundos se digladiando. Porque esse campo teórico é muito incipiente ainda, né?! Os professores, por mais que tenham mestrado e doutorado, com pesquisas, ainda estão construindo isso. Então a gente não consegue se libertar ainda de quem nós somos. O professor da EJA vai dar mais atenção pra EJA, o professor da Educação Profissional vai dar mais para aquilo, então eu vi isso perpassar o tempo inteiro (E8/RS).

Esta percepção do entrevistado nos alerta para a questão da necessidade de se construir a compreensão da concepção de integração que toma o trabalho como princípio educativo, não somente na oferta de uma modalidade de educação que integra educação geral com educação profissional, mas na oferta de qualquer nível ou modalidade de educação e, em especial, na EJA e EP. No entanto, ao

apontar o conceito de trabalho presente nos documentos das conferências da educação de adultos, contraditoriamente, o conceito, segundo o entrevistado, é de trabalho como adaptabilidade social, o que mereceria uma pesquisa mais detalhada a respeito da presença dos conceitos de trabalho nos documentos internacionais sobre educação de adultos. Outro elemento é a resistência e disputa entre as duas modalidades: a EPT e a EJA. De certa forma, esta resistência de que trata este depoimento está ligada à compreensão parcial e restrita dos sujeitos atendidos por cada uma destas modalidades de educação básica. Esta compreensão restrita dos sujeitos gera resistência dos professores das duas modalidades como se os sujeitos não tivessem essencialmente a mesma origem social, ou seja, ou são trabalhadores ou são filhos de trabalhadores.

A respeito das estratégias adotadas pelos professores dos cursos de especialização e citadas pelos entrevistados para auxiliar na compreensão da integração da educação profissional com a educação geral na modalidade EJA, foram elencadas as seguintes: discussão a partir de leituras de textos; adoção de referenciais que fundamentam a função do trabalho na vida do ser humano; estudo das experiências que já existiam do ingresso da EJA na rede federal; reflexão sobre raízes históricas da EJA; estudo do Documento Base; e esclarecimento de como é possível se dar a integração, com atividades de cunho didático e prático.

Nós fizemos muitas atividades práticas, com embasamento teórico, mas a prática ali dentro da própria formação. A gente elaborava aula voltada ao PROEJA. Eu lembro que na época eu me baseava muito no que eu conhecia de EJA, de professoras amigas minhas que trabalhavam na EJA, voltadas pro PROEJA com base no que a gente conhecia de EJA, que era o único ponto de referência. [...] A gente procurou vivenciar como seria uma sala de aula de educação profissional, pelo menos com as disciplinas técnicas e como a gente iria trabalhar com esse aluno lá dentro da sala de aula. O que a gente iria ensinar pra ele. [...] Então a gente procurou trabalhar assim no curso de especialização com base no aluno de EJA. A nossa turma, num primeiro momento, queria entender o que ia ser esse PROEJA, como vai ser, de que forma vai ser. As professoras traziam pra nós coisas diferentes de como trabalhar com esse aluno. Foi muito bom nesse sentido (E3/PR).

Estes momentos de vivenciar diferentes atividades práticas e formas de se organizar uma aula, mesmo criados artificialmente, foram considerados pelos entrevistados como importantes nos processos de formação continuada dos docentes.

Cada professor buscou focar aqueles conteúdos, aquelas teorias para o público de EJA. Então através não só de textos, mas de práticas. A gente pôde perceber esse aprofundamento pelas próprias práticas, as metodologias, as situações que os professores foram criando ali ao longo da sua atividade do curso. A gente percebeu essa aproximação, em alguns momentos, em algumas disciplinas a gente não percebeu efetivamente. Alguns professores a gente pode perceber que tinham mais domínio desse conhecimento, desse conteúdo, já outros não (E9/PR).

Neste mesmo sentido o depoimento a seguir contempla algumas práticas que foram tomadas como referências possíveis para um trabalho integrado no PROEJA.

Eu acho que tem várias experiências. Por exemplo, estão trabalhando a partir de projetos, trabalhando a partir de tema gerador, trabalhando a partir de mapas conceituais, entende? São metodologias assim que eu considero importantes. São experiências. São iniciativas. Mas integração é mais do que uma metodologia. Eu acho que pra muitos colegas meus, pra grande maioria do grupo, foi a primeira vez que eles puderam ver que é possível. Tem algumas experiências bem sucedidas, inclusive. Eu acho que o curso de certa forma conseguiu problematizar. Conseguiu suscitar esse debate. Mas não que tenha garantido que vá ser possível, que vai ter experiências integradoras, interdisciplinares (E4/SC).

Ao questionarmos os profissionais cursistas sobre como a abordagem da temática da integração contribuiu para a compreensão da educação integrada, 42% dos entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR declararam que essa abordagem em nada contribuiu para essa compreensão.

Não, no curso não, não contribuiu. Muitas dúvidas eu tive. Porque eu tinha uma concepção de educação e trabalho, uma determinada concepção. O curso foi constituindo uma concepção de educação e trabalho, mas era uma concepção de competências, habilidades, de formar para o mercado de emprego, desenvolver competências e habilidades nos estudantes (E11/PR).

Esta percepção do profissional cursista traz uma implicação problemática para os resultados dessa formação docente. Já afirmamos anteriormente que não se pode esperar que em uma formação se desenvolva uma determinada concepção se esta não for aceita, compreendida e desenvolvida em sala de aula pelos docentes formadores. Essa é mais uma das contradições identificadas neste processo formativo e demonstra a fragilidade da formação ofertada.

Já da Unidade-Polo do IFSC, 40% não soube responder ao questionamento sobre como e qual foi a contribuição que a abordagem da temática da integração trouxe para a compreensão da concepção de educação integrada. Do Rio Grande

do Sul, esse percentual representou 31%. Os demais profissionais cursistas manifestaram que a abordagem contribuiu para a compreensão da concepção da educação integrada, dos quais consideramos os depoimentos a seguir significativos. O primeiro é de um profissional cursista da Unidade-Polo da UTFPR, que assim se manifestou:

Até a questão de eu me refletir como mestre, como professor. Como que eu vou transpor esse conhecimento para o meu aluno. Eu vejo que todos os conteúdos trabalhados pelos professores contribuíram para um olhar diferente para esse público que vem fazer o PROEJA. Então por essa formação que eu tive, por esses novos autores que eu pude ler, por esses trabalhos que nós construímos lá, eu percebi, nas metodologias aplicadas pelos professores e através dessas atividades eles já nos mostraram o caminho. Porque nós sempre desenvolvemos atividades grupais e intergrupais. No PROEJA eu também tenho que fazer atividades diferenciadas para que esse aluno goste, se aproprie do conhecimento e permaneça na escola, e que ele conclua o curso, efetivamente (E9/PR).

Neste relato acima, o entrevistado aborda aspectos relativos à metodologia utilizada, às atividades encaminhadas e ao acesso à bibliografia pertinente. No mesmo sentido, um entrevistado da Unidade-Polo do IFSC citou aspectos relacionados à metodologia, que em seu entendimento são essenciais, os quais ele ainda não havia tido a oportunidade de presenciar em sala de aula.

Até então eu não tinha ideia e nunca tinha ouvido falar sobre isso. Dois professores dentro de uma mesma sala, por exemplo, com a ideia de criar atividades integradoras. Não sabia que isso se fazia. Depois desses contatos que eu tive lá, eu percebi que é um dos caminhos que a gente deve seguir. Estamos criando pessoas que precisam ter consciência de si mesmos e de seu potencial. Não só para atuarem, para trabalharem, mas sim para repensarem, para discutirem, para modificar o mundo que está à volta deles. Não é criar tecnicistas. Criar pessoas que pensam (E2/SC).

Percebe-se nesta fala a preocupação com as condições objetivas para que ocorra a integração entre os conhecimentos gerais e específicos na prática da dinâmica das escolas que ofertarão o PROEJA; no entanto, não se percebe que a temática da integração curricular efetivamente tenha sido abordada.

Acho que sempre foi tensionado pelos docentes para que a gente pensasse no PROEJA. Eu acho que isso é importante. Porque isso acontecia. As pessoas tinham dificuldade em se desprender da sua área pra seguir adiante. Mas assim, os professores sempre tensionavam assim: tá pessoal, e no PROEJA? Eu acho que os professores da Educação Profissional que estavam ali conseguiram se apropriar um pouquinho mais do campo teórico da EJA do que o contrário. Os professores da especialização também



tinham essa dificuldade. Mas a dificuldade de conceituar o PROEJA, mesmo. Como é que isso funciona e se dá teoricamente (E8/RS).

Considerando que na área acadêmica temos muitos pesquisadores com ricas reflexões e produções já consolidadas sobre a temática da integração, indagamos aos docentes especialistas em PROEJA quais autores contribuíram para essa compreensão. E as respostas foram extremamente curtas, como, por exemplo: Eu não vou lembrar, eu não gravo e não me recordo agora; Esse que é o problema, eu não lembro dos autores; Nenhum. Das leituras que eu estou fazendo pro meu TCC, eu estou indo atrás; Agora você me pegou; Não me lembro de ter lido um autor específico; Isso é um grande nó, na verdade. Dos entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR isso representou 64%.

Essa questão da integração ela foi pouco estudada, praticamente “passou batido”, vamos dizer assim, no curso, porque não foi trabalhado isso teoricamente, e a maioria dos alunos saiu sem saber o que é integração. Um autor assim que marcou essa integração não existiu (E12/PR).

A fala acima representa uma evidência da ausência do trabalho de sistematização da categoria integração no curso de especialização do PROEJA, caracterizando-se numa fragilidade da formação ofertada. Também na Unidade-Polo do IFSC esse quantitativo representou 30% dos entrevistados e, do polo do RS, 38% dos entrevistados. A fala a seguir representa uma das respostas obtidas e denota mais uma vez que a abordagem da temática da integração curricular e da educação integrada foi superficial nesse curso.

Não sei se teve autores que contribuíram pra isso, até porque as nossas discussões não foram tão aprofundadas em relação à parte do currículo integrado. Não lembro de autores pra isso. Não sei se teve. Não posso te falar porque eu não lembro mesmo. E eu era assídua nas aulas (E6/RS).

No entanto, os autores citados pelos demais 34% dos entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR foram Acácia Kuenzer, Álvaro Vieira Pinto, Dante Henrique Moura e Paulo Freire. Os autores citados por 70% dos entrevistados da Unidade-Polo do IFSC foram: Paulo Freire, Edgar Morin, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Antônio Fernandes Gouveia da Silva e Joaquim Severino. Já no polo do Rio Grande do Sul, entre 62% dos entrevistados os autores citados foram: Antônio Fernandes Gouveia da Silva, Paulo Freire, Maria Ciavatta, Gaudêncio

Frigotto, Marise Ramos, Moacir Gadotti, Pedro Demo, Edgar Morin, Acácia Kuenzer, Tomaz Tadeu da Silva e Antoni Zabala.

Apesar de constatarmos a superficialidade no tratamento da temática da integração curricular, a partir de alguns comentários analisados até este ponto podemos fazer uma síntese de questões cruciais apontadas para a que educação integrada se efetive no PROEJA: a integração entre teoria e prática na perspectiva da totalidade do conhecimento; a formação compartimentalizada como um obstáculo ao desenvolvimento de um currículo integrado; a necessidade de se ter gestores também comprometidos com a educação integrada; necessidade de se organizar os tempos e espaços de acordo com um currículo integrado; a importância da formação docente continuada para a compreensão da concepção de integração que fundamenta o PROEJA decorrente da concepção de formação humana assumida pelo Proeja.

## 5.2 O CONCEITO DE TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Tem-se constituído numa constante preocupação com relação ao PROEJA a compreensão do sentido da integração entre educação geral e educação profissional que se está propondo a partir da compreensão do conceito do trabalho como princípio educativo, para que o trabalho possa ser a categoria que possibilite essa integração.

Nesse sentido, o depoimento do docente cursista abaixo é significativo. Embora não responda a pergunta, expõe com muita clareza, franqueza e profundidade as suas dificuldades de compreensão do conceito diante da pergunta “O que você entende por trabalho como princípio educativo?”:

Você tá perguntando uma coisa muito interessante! Eu já estou há cinco anos trabalhando na educação profissional e, enquanto professora da educação profissional, tendo feito especialização no PROEJA, só agora comecei a entender essa questão do trabalho como princípio educativo. Da importância de se trabalhar o aluno pra que ele veja isso. A importância disso, do conhecimento dele e da cultura dele. Então, eu da educação profissional só agora consigo me despertar. Eu fico imaginando... meu Deus, quanto tempo vai precisar pra que outros despertem? Aquele que não é pesquisador, que não vai atrás, que já cresceu tudo o que já tinha que elevar no Estado. Pra que é que ele vai aprender! Pra que é que ele vai sair da caverna? Então é complicado (E3/PR).

Prosseguindo com sua longa e complexa resposta, o docente cursista argumenta sobre suas dificuldades (que certamente não são somente suas) para a apreensão do conceito do trabalho como princípio educativo, pois, entre outros, faltam-lhe o domínio e a vivência com outras categorias conceituais básicas, o que evidencia as fragilidades ou mesmo a ausência de formação inicial sólida:

Essa importância foi trabalhada no curso, eu me lembro, só que eu não compreendi. Muitos dos meus amigos também não compreenderam. Talvez foi uma linguagem muito técnica. Talvez porque eu fiz o curso de magistério, mas eu não tinha essa vivência pedagógica de conhecer e de leitura da área da educação. Então pra mim era muito difícil. Eram palavreados e termos que às vezes eu buscava no dicionário pra saber o que eram. O que é esse omnilateral? O que é ontologia? Gente! Alguém dizia: O que você está fazendo? Eu dizia: Estou anotando essas palavras difíceis aqui que depois eu vou ter que procurar num dicionário. Não sei o significado. E sou honesta em dizer que não sabia o significado. Falei: eu vou ter que procurar no dicionário. Eu não estou entendendo nada do que esses professores estão falando! Eles estão usando termos, pra mim desconhecidos! É verdade, eu tenho que saber o que significa isso pra eu poder entender. Então hoje eu vejo assim: a gente vai evoluindo, porque a gente precisa. Eu falo que eu teria que ler mais Paulo Freire, mais Frigotto, mais Gramsci, e buscar coisas. Um professor de sala de aula, ele anda muito centrado só naquilo que é conteúdo da disciplina dele. Então ele caminha só naquela direção. Eu acho que se isso fosse entendido pelos professores, o trabalho como o princípio educativo, a evasão diminuiria (E3/PR).

Tomar o trabalho como princípio educativo possibilita aos educandos do PROEJA se perceberem como sujeitos produtores de conhecimentos. Os conhecimentos produzidos historicamente estão vinculados ao cotidiano das pessoas, mesmo não sendo diretamente operacionais e perceptíveis no desempenho de suas atividades, pois os conhecimentos são produzidos na historicidade do mundo da produção e da sobrevivência dos seres humanos.

Saviani (2003) contribui para esse entendimento de forma bem objetiva e didática quando descreve um caminho possível sobre a compreensão da origem dos conhecimentos. Segundo este autor, a base do currículo elementar, que é no caso o ensino fundamental, tem uma lógica em sua composição que decorre do trabalho. Ou seja, para existir, pelo trabalho o homem precisa transformar a natureza e se relacionar com outros homens. Para isso, é preciso conhecer a natureza e os outros homens. Deste modo, no currículo escolar é necessário que se façam presentes os conhecimentos das ciências naturais e das ciências sociais, pois, além de conhecer a natureza para adaptá-las às suas necessidades, o homem precisa conhecer como os homens se relacionam entre si e estabelecer normas de convivência com os

outros homens. No currículo, estas ciências sociais se constituem das disciplinas de história e geografia (SAVIANI, 2003, p. 135).

Como o domínio desses conhecimentos diz respeito a toda a sociedade, e a expressão destes é condição para sua transmissão, faz-se necessário “o domínio da linguagem escrita. Então, o currículo básico da escola elementar é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais” (SAVIANI, 2003, p. 136). Na medida em que há a compreensão de que os conhecimentos provêm das relações de trabalho concretas que o homem tem no meio em que vive, é possível se perceber como o princípio educativo do trabalho se materializa nas temáticas dos conhecimentos das disciplinas curriculares na escola.

Neste sentido, questionamos os profissionais cursistas sobre a compreensão do conceito de trabalho como princípio educativo. Na tabela a seguir, buscamos sistematizar as respostas por aproximação. As respostas permitiram que criássemos quatro categorias<sup>43</sup>: não soube responder; não tem clareza do conceito; compreensão aproximada do conceito; e compreensão do conceito.

**Tabela 4 – Entendimento do trabalho como princípio educativo**

Unidades-Polo	Não soube responder	Pouca clareza da concepção	Compreensão aproximada da concepção	Compreensão da concepção
UTFPR	44%	14%	28%	14%
IFSC	60%	20%	20%	-- %
Rio Grande do Sul	15%	46%	31%	08%

Fonte: Elaboração própria

Foi significativo o percentual de profissionais cursistas que não souberam responder ou que não têm clareza do conceito. Um entrevistado da Unidade-Polo da UTFPR considerou que “essa concepção não foi focada, o conceito sim até surgiu, mas não o trabalho como numa concepção que fosse se constituir o humano, mas sim assim como qualificação no sentido de competências, de habilidades para qualificar-se no trabalho” (E11/PR), o que denota a fragilidade deste processo formativo naquilo que era essencial à proposta do PROEJA.

<sup>43</sup> Para organizar esta tabela, utilizamos os mesmos critérios utilizados na elaboração da Tabela 3.

Algumas falas que iremos apresentar a seguir são representativas das categorias presentes na tabela acima sobre a compreensão dos profissionais cursistas a respeito do conceito do trabalho como princípio educativo.

Entre os entrevistados que não conseguiram construir uma compreensão nem ao menos aproximada do conceito do trabalho como princípio educativo previsto para esta formação, destacamos dois depoimentos:

Eu entendo que seria o trabalho como finalidade daquele ensino, ensinar para o trabalho ou prepará-lo para executar tarefas. É isso que eu entendi. Como preparação para o trabalho. Eu entendo uma educação voltada para criar pessoas que saberão executar tarefas que o levarão a conseguir uma posição no mercado de trabalho (E2/SC).

O professor falava o que é o trabalho e as dificuldades. Ele falava que daqui pra frente pra quem não tem carteira assinada é difícil. O mundo é competitivo. Então a qualificação profissional ele colocava como fundamental. Eu me qualifico eu tenho mais chances de sobreviver. Se eu fosse definir em termos gerais, eu penso que a função da escola é permitir isso ao aluno, o conhecimento de forma que ele possa um dia ter uma profissão (E12/RS).

Os depoimentos acima refletem que a formação com relação a permitir a compreensão do trabalho como princípio educativo foi superficial e bastante frágil, em especial com relação ao curso cumprir sua função de discutir o trabalho em suas várias dimensões, limitando-se a discutir apenas sua função instrumental e operacional. Muito longe do que se previu para esta formação. As duas compreensões apresentadas não se afastam da concepção sobre trabalho presente no senso comum. Na lógica do sistema capitalista, o Estado, a sociedade e o trabalhador passam a conceber todas as oportunidades de educação como um meio para ingresso no mercado de trabalho, como um elemento de desenvolvimento e de progresso econômicos. Por esse prisma abdica-se da possibilidade de uma formação para o mundo do trabalho como humanização e emancipação do indivíduo perante a sociedade, a favor de uma formação que é funcional ao capital e a escola como uma fábrica de mão de obra.

Percebemos, assim, que o depoimento é indicador de que a dupla dimensão da categoria trabalho (GRAMSCI, 1979; FRIGOTTO, 2001; LIMA FILHO; QUELUZ, 2005) não foi apreendida: a dimensão ontológica sequer é mencionada e a dimensão histórica é naturalizada, posto que o trabalho é compreendido simplesmente na sua dimensão mercantil, própria da sociedade capitalista.

Outros entrevistados da Unidade-Polo do IFSC responderam que o princípio educativo do trabalho foi abordado superficialmente e

deixou muito a desejar, porque não é uma coisa muito simples de se abordar. É uma ação e concepção, eu volto a dizer que você tem que ter um pouco de história. Ter um pouco de chão. Você não pode ser só teórica. Você não pode ficar só dentro de sala de aula, mas ter uma inserção social (E4/SC).

Os professores do polo do Rio Grande do Sul que responderam a essa questão indicaram que o conceito do trabalho como princípio educativo foi abordado na disciplina Trabalho e Educação e que foi problematizado a partir do Documento Base do PROEJA. O depoimento a seguir não apresenta o conceito, mas atribui a sua frágil compreensão do conceito à dinâmica do curso.

Olha, especificamente o trabalho como princípio educativo foi citado na disciplina que abordou o mundo do trabalho. Nós aprofundamos um pouco, mas não houve grande discussão sobre isso, embora ele estivesse sempre sendo citado. Mas eu acho que poderia ter sido mais aprofundado, justamente nessa questão de como que a gente trabalha com isso, no nosso dia a dia como professor (E7/RS).

Mas alguns entrevistados manifestaram preocupação com as questões relacionadas ao trabalho dos educandos ou a falta dele, embora não fosse possível perceber um entendimento claro do trabalho como princípio educativo em suas falas. É certo que compreender que os educandos do PROEJA são sujeitos determinados por sua inserção ou não no mundo do trabalho contribuirá para estabelecer a relação entre os conhecimentos gerais e os específicos, de modo que seja possível a percepção da articulação na concreticidade da vida.

Que através do trabalho eu também posso educar o meu aluno, através das questões do trabalho, de experiências de trabalho eu consiga formar o aluno. Porque nós somos um ser formado pelo trabalho, nós nos referenciamos no trabalho a todo o momento. Quando eu digo que sou professora, ou sou carpinteiro, isso faz parte da minha vida. Você já traz essa herança, e a todo instante nós estamos nos referindo ao trabalho. E dentro da sala de aula, você percebe isso claramente. Os alunos colocam situações de trabalho. [...] Então eu posso me utilizar dessa experiência dele e me aprofundar, trazer o conhecimento mais sistematizado, mais aprofundado pra que ele entenda esse conceito que ele colocou (E9/PR).

A produção da consciência (o que inclui o conhecimento de si, das relações com os outros e com o meio) é, conforme Marx (2001) e Gramsci (1979), resultado

da produção material da existência. Percebemos na fala acima o significado do trabalho como constituidor do ser humano e elemento fundamental na construção da identidade de homem. O entrevistado se percebe também como responsável por conduzir a mediação entre os conhecimentos tácitos que os educandos trabalhadores trazem e os conhecimentos científicos e sistematizados que os educandos buscam na escola.

Assim, os conhecimentos que se fazem presentes nas atividades intelectuais da sala de aula demandam mediação do professor, de modo que os educandos percebam a integração dos conhecimentos presentes nas atividades laborais, na perspectiva da totalidade, para que possam elevar em qualidade os seus conhecimentos. Mas, para isso se dar efetivamente nos processos educativos, a formação docente precisa ser fundamentada em concepções e princípios que a sustentem, o que no caso do PROEJA se refere em especial à integração curricular e ao trabalho como princípio educativo.

As falas a seguir apresentam elementos que nos permitem perceber uma aproximação na compreensão do trabalho como princípio educativo pelos profissionais cursistas.

O trabalho como princípio educativo é o trabalho que faz a gente como a gente é. É um trabalho em que a gente não é uma peça. A gente não é um equipamento, a gente interage, a gente propõe, a gente desconstrói. A gente é consequência também do nosso fazer. O trabalho como princípio educativo é a intencionalidade. Porque o trabalho, na maioria das vezes, faz com que as pessoas se desumanizem e percam a capacidade de entender o processo como um todo. Ele se torna um equipamento, uma peça. O trabalho como processo educativo pra mim é compreender o processo de produção, que você interfere nele e modifica (E4/SC).

A percepção de que o trabalho, da forma como ele está posto na sociedade, desumaniza o ser humano é fundamental para entender as relações sociais de poder que se estabelecem nas relações de trabalho. Outro fator apontado é a percepção de que se faz necessário compreender os processos produtivos para poder intervir neles e eventualmente interferir no sentido de modificá-los. Estes dois processos são importantes de serem compreendidos para perceber como o trabalho passa do patamar de caracterizador do ser humano ao posterior processo de alienação e desumanização nas relações de produção capitalista.

Se ele (professor) não entender o contexto do que é trabalho e formar esse nosso aluno, porque o trabalho é o todo, são todos os aspectos, é cultural,

social, religioso, em todos os aspectos, daí sim nós podemos levar esse aluno ao trabalho como princípio educativo. Não só eu estou aqui porque eu preciso de uma profissão, não é a profissão trabalho, mas o trabalho como um contexto e que isso é histórico. Como foi o início do trabalho. O trabalho foi algo natural, foi uma necessidade do homem. Depois que ele virou mercadoria (E2/PR).

Este profissional cursista construiu uma compreensão aproximada do trabalho como princípio educativo, no sentido de ter clareza do movimento histórico do trabalho e sua evolução na sociedade: do trabalho constituidor do ser humano ao trabalho mercadoria nas relações de produção capitalista.

Eu acredito que esse curso ele foi muito crítico. Tudo foi uma abordagem muito crítica. Até que ponto a gente consegue inserir o trabalho na formação de PROEJA como parte dessa formação e não como objetivo final para que não fique uma formação tecnicista que dispensa a formação do cidadão. Então eu acho que nesse ponto nós tratamos muito disso. Criticamos e analisamos muito essa questão (E11/RS).

Embora o entrevistado não esboce uma concepção clara do conceito do trabalho como princípio educativo, sua reflexão manifesta uma preocupação no sentido de que a formação profissional ofertada no PROEJA não seja apenas uma qualificação técnico-profissional e instrumental ao capital. Já o depoimento a seguir avança um pouco mais e apresenta elementos de compreensão mais aproximada quando esboça a compreensão de que, na relação com a natureza, pelo trabalho é que o homem se constitui humano.

Eu entendo que o trabalho é um fator de humanização, é o sujeito numa relação social, numa relação com a natureza que ele vai se constituindo enquanto humano. Vai produzindo, vai se formando, e vai se constituindo dentro de uma concepção de trabalho livre, que é diferente do trabalho sob o capitalismo que é um trabalho explorador e desumano (E11/PR).

A fala do docente cursista que apresentamos para fechar o tópico, que no momento da entrevista já havia concluído seu mestrado na área de educação, foi o que mais contempla o conceito de trabalho como princípio educativo, embora ele inicie afirmando que este conceito já era de seu conhecimento antes mesmo de participar desta formação docente e que se aprofundou com o mestrado.

Olha eu escrevi alguma coisa sobre isso, já conhecia esse termo, justamente quando eu discuti alguns princípios que estavam no documento base, pra tentar aprofundar sobre isso. Claro que tenho alguma leitura sobre isso. Não que isso tenha resolvido pra mim. Eu fico pensando o que isso significa no dia a dia. Acho que é um importante princípio, uma referência



pra quem se identifica com esse tipo de ensino. Mas ainda vejo esse aspecto muito nebuloso pra quem trabalha. Quando a gente vai falar, por exemplo, para um professor de uma área técnica que o trabalho é educativo e que a origem disso vem do pensamento marxista, vem de Gramsci, etc., isso fica muito difícil de transformar em uma realidade concreta do dia a dia de uma sala de aula. E embora eu ache que não seja tão difícil, mas eu acho que está distante ainda da construção do ensino do PROEJA. Mas pra mim eu continuo buscando, continuo estudando. Acho que eu tenho algum conhecimento sobre isso, mas reafirmo no dia a dia dos projetos pedagógicos, da prática dos projetos pedagógicos dos cursos de PROEJA das referências que eu tenho ainda, está um pouco distante (E7/RS).

Sua reflexão concorda com a importância da compreensão do trabalho como princípio educativo, em especial para a educação profissional, mas considera que a compreensão da origem do conceito ainda está distante da realidade da prática docente, inclusive no que se refere ao PROEJA. Assim mesmo, apresenta sua compreensão de maneira clara e interessante, conforme segue:

Então tá. Eu acho assim que é pensar o trabalho como uma base, não só como a base da produção material, mas como a base de cultura. Ou seja, quando a gente está transformando a natureza através do trabalho, interferindo no mundo, não é só uma atividade manual, é uma atividade intelectual. E a partir disso a gente cria uma visão do mundo e uma visão sobre nós mesmos, que vai mudando historicamente. Então trabalhar com isso é perceber o trabalho não só como atividade produtiva, emprego, remuneração, mas como atividade humana de intervenção no mundo. Além disso, perceber que essas pessoas que são sujeitos de EJA têm várias experiências e que eles interferem no mundo. Embora isto não esteja claro pra eles nem para os professores. Eles produzem esse mundo no qual eles vivem também. Além disso, nas experiências que eles têm e dependendo das diferentes disciplinas da formação integral, temos que partir de uma concepção que não separe tanto teoria e prática, pensamento e execução, saber e fazer, ou seja, como integrar isso (E7/RS).

Nessa finalização de depoimento, o docente traz o princípio educativo do trabalho onde o trabalho é concebido como intervenção no mundo e condição de constituição do ser humano, é o trabalho como atividade intelectual e manual e base da produção material e imaterial do ser humano (GRAMSCI, 2006). Além disso, apresenta a defesa de que o ensino numa concepção de formação integral deve superar a dualidade teoria e prática em direção a uma educação integrada, o que estava proposto para ser trabalhado no curso de Especialização do PROEJA.

### 5.3 O CONCEITO DE PROFESSOR PESQUISADOR

Conforme vimos no capítulo II desta tese, dentre os princípios do PROEJA está o princípio que

define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos (BRASIL, 2007a, p. 38).

A concepção do programa do Curso de Especialização do PROEJA está fundamentada em três pressupostos, sendo que no primeiro deles está explicitada a “necessidade de formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como docente-pesquisador” (BRASIL, 2006a, p. 9). Portanto, formar um professor pesquisador é o perfil desejado para o egresso do curso de especialização em PROEJA.

Ao questionar nossos entrevistados sobre se o curso de especialização formou um professor pesquisador, obtivemos um percentual significativo de respostas afirmativas: da Unidade-Polo da UTFPR, 57%; da Unidade-Polo do IFSC, 60%; e do polo do Rio Grande do Sul, 76%. Deste modo, nesta seção trazemos alguns elementos que permitem a reflexão sobre o conceito de professor pesquisador presente entre os docentes cursistas.

Entendemos que quando na formação docente se dá relevância aos procedimentos de pesquisa se facilita a compreensão dos processos de produção de conhecimento. Ao assumir uma postura de professor pesquisador em sala de aula, o professor tem a oportunidade de mostrar aos seus educandos que o conhecimento é dinâmico, vivo e que está constantemente sendo construído e, portanto, evoluindo, sem desconsiderar, contudo, a bagagem de saberes que estes educandos trazem consigo. Essa descoberta por parte dos educandos também permite que estes desenvolvam o entusiasmo pelos novos conhecimentos e pelas novas descobertas.

Ao ouvirmos os entrevistados sobre o que estes entendem por professor pesquisador a partir da formação do curso de especialização, obtivemos respostas que trazem definições relativas à dinâmica diária das atividades da prática de ensino e aprendizagem. São questões relevantes no sentido de possibilitar aos docentes

renovar e atualizar seus conhecimentos e conteúdos educativos, pois incidem diretamente em sua prática docente de sala de aula. Fazem-se presentes também definições que dizem respeito ao bom relacionamento dos docentes com seus educandos, além de serem significativas as definições relacionadas aos temas da formação continuada para a docência.

Consideramos relevante organizar algumas destas definições num quadro, conforme a categorização acima descrita, com as seguintes categorias por nós levantadas: definições relativas à prática docente; definições relativas ao relacionamento docente/educando; e definições relativas à formação continuada.

<b>Definições relativas</b>	<b>PROFESSOR PESQUISADOR É AQUELE QUE:</b>
<b>Ao relacionamento docente/educando</b>	Investiga (para saber) por que aluno não está vindo e o que não está atraindo o aluno, para então mudar a sua prática (E1/RS). Pesquisa diariamente sobre o perfil, por que o aluno não está mudando, por que ele respondeu desta maneira, o que possibilita um aluno aprender? Foi o material? Foi a forma didática de dar aula? (E1/SC).
	Leva também seus alunos a pesquisar (E7/SC).
<b>À prática docente</b>	Percebe a cada situação uma problemática, que estuda e busca elementos novos para incorporar numa prática, sendo motivado a se reinventar. (E2/RS).
	Sabe aproveitar o seu cotidiano em sala de aula para produzir material, buscar fundamentação e buscar divulgar seu trabalho (E6/RS).
	Ao mesmo tempo em que dá sua aula, gerencia as falhas e as questões positivas. Está atento a tudo e procurando subsídios pra ir em frente naquela atividade (E13/RS).
	Não somente está indo pra sala de aula repassar um conteúdo, mas a cada aula está analisando e levantando dados que contribuam para que aquela educação seja realmente reveladora (E2/SC).
	Teoriza sobre o seu fazer, analisa a sua prática, percebe as contradições, percebe os avanços, é propositivo tanto em metodologia em sala de aula quanto no processo de ensino aprendizagem da escola como um todo. [...] Pra mim a pesquisa só tem sentido se for melhorar o fazer, diferenciar a prática, diferenciar a vida (E4/SC).
	Está em sala de aula, mas atuando fora de sala de aula também, buscando produzir conhecimentos, interagindo com esse público (E10/SC).
	Vai além de pesquisar para o seu conhecimento, ele vai melhorar a sua prática, ele vai buscar o novo, vai inovar dentro da sala de aula (E3/PR).

(Continua)

(Conclusão)

<b>À formação continuada</b>	Não está contente com aquilo que ele recebeu na licenciatura ou não na licenciatura. Se ele não sabe a resposta, ele vai pesquisar nem que seja nesse momento de formação com seus colegas. Mobilizar-se para tentar resolver um problema é ser um professor pesquisador (E8/RS).
	Segue na busca de informações relativas ao seu trabalho (E11/RS).
	Busca respostas não só do ponto de vista teórico, mas respostas também práticas para as suas atividades (E7/RS).
	Concebe que o ensino e a pesquisa não estão separados. Então a cada aula que você está preparando ou em cada iniciativa que você tem que trabalhar com o colega, em conjunto, você tá pesquisando e está buscando, está refletindo (E3/SC).
	Vai atrás, que busca, que está sempre se aperfeiçoando e buscando as novidades (E8/SC).
	Vai buscar novos conhecimentos, vai buscar novos métodos (E9/SC).
	Está constantemente pesquisando a sua área de estudo e indo atrás de novos conteúdos para os alunos (E9/PR).
	Investiga teórica e concretamente, e com isso qualifica o seu trabalho docente (E11/PR).
	Está aberto a aprender e não tem aquela vergonha de dizer: “nossa, eu não sei isso, eu vou ver e depois a gente discute” (E1/PR).
	Não “cruza os braços”, [...] mas está sempre querendo se atualizar, vendo se tem alguma coisa mais atualizada, alguns artigos novos que estão sendo lançados para ler e ampliar mais o seu conhecimento e estar em dia com o que está acontecendo no mundo, o que está acontecendo na tua realidade (E5/PR).

**Quadro 15 – Definições de Professor Pesquisador**

Fonte: Elaboração própria

Segundo as definições presentes no quadro, os docentes especialistas em PROEJA definem o professor pesquisador como aquele que está atento, estuda, investiga, levanta dados, analisa, busca informações, busca novos conhecimentos, busca respostas teóricas e práticas, resolve problemas, gerencia as falhas, percebe as contradições, teoriza sobre o seu fazer, analisa a sua prática, percebe os avanços, busca novos conhecimentos, é propositivo, busca novos métodos, produz conhecimentos, melhora a sua prática, está sempre se aperfeiçoando, é aberto a aprender, é propositivo, concebe que tanto o ensino quanto pesquisa não estão separados e também leva seus alunos a pesquisar. No entanto, a definição de um perfil tão genérico não nos permite afirmar que o curso de especialização do PROEJA efetivamente construiu um conceito de professor pesquisador.

Vimos, portanto, que entre as questões relativas ao relacionamento docente/educando encontramos a definição de que professor pesquisador é aquele que “leva também seus alunos a pesquisar” (E7/SC).

No momento em que o professor se coloca como pesquisador, quer dizer, levanto um tema em sala de aula e que eu não tenha tantos subsídios o

quanto gostaria, no momento de se colocar como um pesquisador da informação, demonstro que o aluno deve ser também. Então pra próxima aula eu trago mais elementos sobre esse tema de interesse. O aluno vai se sentir desafiado a fazer também. No momento que ele tiver uma curiosidade, uma necessidade de pesquisar mais sobre determinado assunto, ele vai estar na mesma condição do professor. Quer dizer, o professor não sabe tudo, e eu também não sei tudo. Então nós pesquisamos, e a gente vai compartilhar as informações. Eu acho que na EJA ou em qualquer modalidade de ensino, acho que é uma postura que todo o educador tem que ter (E3/RS).

Quando o educando também é levado a pesquisar aquilo que está aprendendo e aquilo que o professor está ensinando, está-se utilizando da pesquisa como alternativa metodológica e como estratégia de ensino (VEIGA, 2009). Assim, o educando tem a possibilidade de, junto com o professor, questionar, rever e revisitar conhecimentos com novos elementos que permitam diferentes olhares, novas reflexões e mais ricas sistematizações do que foi aprendido.

Significa transformar a produção e a aquisição de conhecimento numa verdadeira fonte de pesquisa. Pesquisar o que se aprende não apenas para constatar, mas para mergulhar no ato de aprender, captar o seu processo e as estratégias individuais de aprendizagem, nos relacionamentos e interações (VEIGA, 2009, p. 66).

Nas definições relativas à prática docente, constatamos que os entrevistados percebem que a “atuação prática possui uma dimensão investigativa” (BRASIL, 2001a), mobilizam conhecimentos diante das dificuldades e desafios da prática pedagógica diária, para que sua ação docente tenha mais significado. Buscam, assim, compreender o processo de construção do conhecimento, fortalecendo o ensino e a aprendizagem.

Um entrevistado fez alusão à diversidade dos sujeitos cursistas.

É bom ressaltar também que nós éramos em torno de 50 alunos e tinham muitos professores de outras áreas, estadual, inclusive municipal de Viamão, mas que trabalhavam com classes iniciais. Gente que trabalhava em escola particular, gente que trabalhava em delegacias de educação, órgãos do nosso poder executivo, mas que não tinham um grande trabalho a ser feito. Porque era misturado. Lembro-me de dois alunos que trabalhavam numa comunidade de afrodescendentes na Lomba do Pinheiro, mas que não tinham nenhuma vinculação com escola. Aliás, uma tinha porque era do município, mas o outro não (E9/RS).

A diversidade dos profissionais cursistas presente nas turmas dos cursos de especialização poderia ter sido aproveitada também como base para discutir a necessidade do professor assumir uma postura de professor pesquisador a partir da

prática de sala de aula. Ou seja, a heterogeneidade entre os sujeitos da aprendizagem poderia ter sido tomada como um tema de investigação bastante interessante para se explorar a possibilidade da formação do professor pesquisador.

Ao afirmar que professor pesquisador é aquele que “teoriza sobre o seu fazer, analisa a sua prática, percebe as contradições, percebe os avanços, é propositivo tanto em metodologia em sala de aula quanto no processo de ensino-aprendizagem da escola como um todo” (E4/SC), este docente cursista demonstra ter clareza de que esta pesquisa a que se refere é uma estratégia voltada para a melhoria da qualidade de sua própria atuação docente (SANTOS, 2001).

Nas definições relativas à formação continuada, constatamos que os docentes cursistas percebem a dimensão formativa da pesquisa ao assumirem uma atitude investigativa na cotidianidade de sala de aula, numa perspectiva praxica, quando manifestam seu entendimento de que professor pesquisador é aquele que: “mobiliza-se para tentar resolver um problema” (E8/RS); “busca respostas não só do ponto de vista teórico, mas respostas também práticas para as suas atividades” (E7/RS); “concebe que o ensino e pesquisa não estão separados” (E3/SC); “vai buscar novos conhecimentos, vai buscar novos métodos” (E9/SC); “está constantemente pesquisando a sua área de estudo” (E9/PR); e “investiga teórica e concretamente, e com isso qualifica o seu trabalho docente” (E11/PR).

No entanto, os dados das entrevistas não nos permitem afirmar que esta formação de especialização promoveu um aprofundamento teórico suficiente para que os docentes chegassem a compreender os processos de produção de conhecimento usados pelas diferentes ciências e a partir disso pudessem fazer a transposição didática desses conhecimentos em saber escolar, ou que tivesse proporcionado conhecimentos e ferramentas pedagógicas para auxiliar os educandos a fazer a passagem de um estado de conhecimento do senso comum para o conhecimento científico sob o rigor da metodologia científica (FREIRE, 1996).

Neste aspecto, entendemos que uma das funções da formação docente é possibilitar a compreensão mais ampla sobre os processos de produção de conhecimento de modo que os educandos do PROEJA desenvolvam a curiosidade para que seus conhecimentos mudem de qualidade pela pesquisa, sendo capazes de ler a realidade de modo questionador e crítico.

Embora apontemos a positividade da necessidade da pesquisa na cotidianidade do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula que os

entrevistados manifestaram, de que ensino e pesquisa fazem parte de um todo indissociável, essa é uma percepção que pela categoria parte-totalidade é apenas uma visão de parte e não de totalidade. Portanto, entendemos que esta estrutura na qual a formação de professores de EJA/PROEJA foi assentada é frágil e insuficiente para possibilitar uma compreensão mais consistente a respeito da pesquisa como fundamento da formação dos sujeitos do PROEJA, aspecto este que não foi citado nem percebido.

A questão da importância da pesquisa na perspectiva macro também não foi constatada. Deste modo, esta formação possibilitou apenas uma compreensão parcial e inicial do conceito de professor pesquisador, uma contradição percebida a partir da análise aqui tecida. Os depoimentos abordam mais as práticas procedimentais do que propriamente a compreensão do processo de produção de conhecimento a partir das relações teoria-prática e parte-totalidade.

#### 5.4 A COMPREENSÃO DOS CURSISTAS ACERCA DOS SUJEITOS DO PROEJA

Nesta seção, trazemos algumas caracterizações sobre o educando do PROEJA apresentadas pelos profissionais cursistas entrevistados, considerando que entre os princípios do PROEJA, reafirmados na concepção do curso de especialização, está “a necessidade de se conhecer o público da EJA considerando as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (BRASIL, 2007a, p. 38).

Inicialmente, o depoimento abaixo nos mostra como os sujeitos alunos do PROEJA foram recebidos numa instituição de ensino da rede federal:

Uma das primeiras tarefas e desafios nossos foi convencer aos outros colegas de que era uma possibilidade. Claro que o pessoal da área técnica dizia: não, esses eu não quero levar, esses caras são burros, não conhecem nada. Vem pra cá bagunçar. Tanto que um segurança da escola disse assim: Joãozinho, não dá pra deixar esses caras entrarem, os caras do PROEJA aqui, que são tudo marginal. Eles vão bagunçar o nosso trabalho. Olha o preconceito! E aí, a primeira iniciativa foi levar os alunos que compareceram pro bar e ficar conversando. Ficamos conversando com os alunos do PROEJA e foram chegando alunos de outros cursos. Aí você precisava ver, Neura, o constrangimento dos alunos do PROEJA conversando com os alunos que já estavam no curso técnico. E eu tentando intermediar um diálogo ali. E depois saí e nas aulas eu dizia: – Vocês não

precisam ter medo dos alunos dos cursos técnicos. Ele sabe um pouco mais do que tu, sim, tiveram mais oportunidade, mas não são mais inteligentes. Se tu se esforçares e concluir, vai ter a mesma chance. Aproveite esse espaço que está sendo oferecido (E9/RS).

Esta postura preconceituosa poderá ter sido percebida pelos educandos do PROEJA em diferentes instituições, contudo, a compreensão dos docentes a respeito dos sujeitos da EJA/PROEJA, em seu conjunto, revela a postura da instituição e a necessidade de estudos a respeito da temática.

Algumas características são atribuídas aos educandos do PROEJA. Afirma-se, por exemplo, que quando retornam à escola estão convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas e, embora venham a se integrar numa modalidade educacional desvalorizada socialmente, retornam sabendo o que precisam da escola. Uma das contribuições que inúmeros estudos recentemente produzidos podem trazer é efetivamente saber se o real educando do PROEJA aproxima-se dessa caracterização feita nos documentos do programa.

Os educandos da EJA formariam um grupo que, além de definidos por “distorção série-idade”, pertenceriam a comunidades socioeconômicas de baixa renda, portanto, isso lhes daria um lugar de classe social marcadamente situada na sociedade capitalista. Esses trabalhadores seriam os mais desprovidos de qualificação de sua força de trabalho no momento da busca de sobrevivência no mundo do trabalho. Conforme o Documento Base,

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 11).

São sujeitos, portanto,

com escolaridade descontínua, não concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio “fracasso”, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade e à degradação das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos (BRASIL, 2007a, p. 18).



O depoimento a seguir aponta para as diferenças entre os sujeitos educandos presentes nas turmas de PROEJA.

Penso que a gente descreve e narra os sujeitos da EJA, mas essa descrição é sempre uma abstração. Não tem como fugir disso. E cada turma, cada local, cada experiência, são sujeitos muito diferentes. Isso ocorre também em outras turmas. A gente vai dar aula no ensino médio, são alunos muito diferentes. Mas na EJA são ainda mais diferenças dentro de uma turma. E entre uma turma e a outra, a diferença é bem maior. Em que sentido? Trajetórias escolares, experiências de vida, idade, experiências de trabalho, acesso ao conhecimento. Muitas diferenças, que às vezes dificulta a abordagem de determinado assunto em sala de aula. Mas ao mesmo tempo são muito ricas justamente pra mostrar, por exemplo, em meu trabalho com Sociologia, pra mim é muito bom. É muito bom isso pelo contraste que existe em sala de aula. Claro que existem algumas dificuldades de condução, de didática, de aprendizagem que não são exatamente dificuldades deles. No momento que se vai abordar determinado assunto, a forma de receber esse assunto, esse conhecimento também é muito diferente. Então a gente tem que ter uma maior flexibilidade, um maior cuidado e pensar sobre as diferentes experiências e visões dos alunos (E7/RS).

As respostas convergem no sentido de que a formação do curso de especialização em PROEJA ampliou a compreensão a respeito do público da EJA/PROEJA, permitindo aos docentes reconhecerem a heterogeneidade deste público e a importância de uma formação específica para a atuação docente nesta modalidade de educação básica.

No entanto, ainda encontramos uma visão idealizada do educando da EJA como a de um entrevistado que nos disse que “quem procura o PROEJA quer uma profissão. Já na EJA ele quer terminar o Ensino Médio, pelo menos. Quem procura o PROEJA quer uma formação profissional pra ficar inserido no mercado de trabalho” (E6/PR). Entendemos que, independente da modalidade de educação que o jovem e o adulto procuram para elevar sua escolaridade básica, esta sempre estará diretamente relacionada com sua inserção produtiva no mundo do trabalho, não sendo isso uma exclusividade de quem está com sua escolaridade básica incompleta.

Ao tratar das concepções do PROEJA no Documento Base, afirma-se que é necessário uma adequada organização do trabalho pedagógico, mas para isso são necessários mais pesquisa e novos referenciais.

as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como

articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados (BRASIL, 2007a, p. 18).

Neste sentido, o depoimento do docente cursista do polo do Rio Grande do Sul traz elementos desta percepção, afirmando que o curso de Especialização PROEJA

contribuiu muito, porque eu não sabia nada sobre o PROEJA até então. No início às vezes eles falavam que era um público diferente e a gente, por não ter esse convívio, achava que não era. Eu lecionava para o Ensino Médio e eu não via essa diferença. Ah, porque o pessoal da EJA trabalha o dia inteiro e estuda à noite. O pessoal do Ensino Médio também trabalha o dia inteiro e estuda à noite. Só que o pessoal do Ensino Médio na sua grande maioria é um pessoal jovem que tem lá a mãe que cuida das roupas, cuida da casa, enquanto que o pessoal que está no PROEJA tem filhos pra cuidar, tem contas a pagar, tem uma série de preocupações que o adolescente em si não tem. Só que lá no início eu não via essa diferença! Pra mim, as duas, tanto o Ensino Médio quanto o PROEJA trabalhavam o dia inteiro e estudavam à noite. Então durante o curso foram ofertados vários momentos em que a gente tinha um convívio com os alunos também lá do PROEJA, em que a gente sentava e conversava com eles. Ouvia eles. E eles passavam pra nós o que eles estavam achando, o que eles achavam bacana, o que eles não estavam gostando. Eu achei extremamente proveitoso a gente poder ouvir eles. Eu achava que realmente o aluno do Ensino Médio que estuda à noite e o aluno do PROEJA são o mesmo público, e não são o mesmo público. São completamente diferentes, e que precisam ser tratados de maneira diferente (E4/RS).

Nesse sentido, Lima Filho (2008, p. 282) nos alerta que “a volta desses sujeitos à escola é um caminho duro e difícil, ao qual jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas”, pois já foram empurrados para fora da escola uma ou mais vezes e retornam para concluir a sua escolaridade básica cheios de esperança, o que se pode perceber no depoimento a seguir.

O adulto da EJA não é aquela pessoa que está procurando um curso para melhorar, por exemplo, habilidades, para melhorar o inglês, ou uma formação continuada no sentido de estar por dentro de algumas questões, um curso de informática, se aperfeiçoar. É aquele sujeito excluído que veio lá das periferias, do meio rural. Esse ano quando a gente fez o primeiro dia de aula com os alunos e que eles contam sobre a vida deles, a maioria deles lá na região oeste, são filhos de agricultores migrantes que vieram pra trabalhar numa agroindústria ou numa empresa de metal-mecânica. Então esse é o sujeito do PROEJA. Mas, por mais que ele tenha acesso, que ele tenha celular bom, todos eles têm *pen-drive*, a maioria vem de moto ou até tem um carro próprio, tem acesso a todas essas tecnologias e está muito antenado com o nosso mundo, mas nem por isso ele deixa de ser um excluído. Porque em algum momento, teve uma parte lá da vida dele que esteve na condição de excluído. Hoje eu acho que eu tenho essa clareza (E3/SC).

A escola, em seu projeto pedagógico, não deveria ignorar que o educando da EJA é um sujeito que, embora tenha baixa escolaridade, pensa, vivencia experiências nas situações cotidianas da vida, reelabora essas experiências, produz saberes e é portador de conhecimentos valiosos. Entendemos, como Gramsci (2006, p. 45), que a escola deve estar ligada à vida para o educando ter uma participação efetiva. E isso implica que o coletivo dos professores da escola se interesse pelos educandos individualmente, buscando conhecer suas motivações e seus contextos culturais, suas atividades laborais, num processo de construção de relacionamentos baseados na confiança mútua.

A gente sabe que o público que vem da EJA é profissional, que são trabalhadores. Eu acho que é uma questão de se ver a parte profissional dele. Só que quando você trabalha só com a EJA essa parte do profissional fica meio de lado. É uma vez ou outra que acaba permeando a conversa, ou o conteúdo. Mas no caso do PROEJA está interligado. Então você tem diretamente uma influência na parte profissional dele. Eu acho que é uma coisa mais séria o lado profissional. E eles dão muita ênfase a isso. O que eles querem é o aperfeiçoamento profissional, ou um curso que tenha uma certificação, pra eles tentarem alguma outra coisa (E1/PR).

Mas o jovem e o adulto trabalhadores, que sobrevivem do trabalho informal, desenvolvem sua capacidade para o trabalho mais na informalidade – na busca por sobrevivência – do que formalmente na escola. Por esta razão, é importante perceber os sujeitos do PROEJA como cidadãos trabalhadores.

Contribuiu muito no sentido de pensar um pouquinho mais nesse sujeito como sujeito de direito, como sujeitos trabalhadores. Entender um pouquinho porque eles têm que ter oportunidade diferenciada. Eu acho que nenhum curso pra jovens e adultos deve ter as disciplinas, deve ter aqueles tempos estanques. Isso me fez entender um pouco mais sobre os sujeitos da minha instituição, que todos os sujeitos, independente do curso que fazem, são jovens e adultos. Independente se é subsequente, se é licenciatura, todo mundo que está lá dentro, são jovens e adultos. Então eu acho que o PROEJA ele vem provocar uma mudança muito grande na base da educação, porque a gente começa a se questionar, começa a parar, começa a refletir um pouco mais, e se dá conta de outras coisas (E2/RS).

No depoimento a seguir também se reconhecem as características específicas do público da EJA, embora também se apontem semelhanças com os educandos dos cursos subsequentes no IF.

A gente detecta como o sujeito da EJA é muito parecido com o que nós temos como o aluno do nosso subsequente. O nosso aluno ele tem essa

diversidade de idade, essa diversidade de oportunidade. Então essa característica da EJA ela já é comum. As turmas que eu tinha de subsequente na formação técnica lá em Agricultura, em Zootecnia, em Informática ele já é muito semelhante. Claro, com a EJA tem toda uma possibilidade de inclusão que não exige um conhecimento de uma prova em que ele se classifica ou é eliminado. Então ali ela tem uma particularidade desse sujeito que tem que ter um trabalho muito maior para a aprendizagem. Porque lá dentro da diversidade tu vai ter alguém que não lembra mesmo de conhecimentos básicos da área que tu trabalha. E aí você vai ter que resgatar e trazer de alguma forma os conhecimentos que ele já possui e aí então introduzir os conhecimentos que tu vai trabalhar com eles (E3/RS).

Neste sentido, um entrevistado assim se manifestou a partir de suas experiências anteriores com a EJA:

Quem são os sujeitos eu já sabia, porque eu trabalhava na EJA. Dei aula pra senhores de setenta, sessenta, quase setenta e cinco anos, e também pra pessoas com menos idade, mas ex-presidiário. Eu dava matemática e ciências. Claro que a gente viu isso no curso de especialização, só que essa ideia eu já tinha. No Instituto Federal, por ser um *campus* novo, a gente tem uma realidade um pouco diferente. Os alunos do técnico e subsequente são alunos com características de jovens e adultos. Saíram do supletivo. O que a gente vê de diploma de supletivo na hora de fazer matrícula! Tem bastante. Então se eles (os professores) não sabiam, eles se obrigaram a saber. Agora eles conhecem (E9/SC).

Outra característica apontada diz respeito à falta de estrutura das escolas para acolher os filhos pequenos dos adultos que voltam a estudar. Percebemos, na fala a seguir, que os professores acabam por acolher os adultos e acomodar as crianças de acordo com as possibilidades concretas da escola.

A maioria que eu tenho à tarde é dona de casa. Cansa de ir mãe com criança na escola. Eu já tenho um joguinho que os deixo brincando lá atrás. Daí traz pra gente outro problema: a criança chora. São quatro horas de aula, gente! Elas chegam lá uma e meia e saem de lá dez pras cinco. É puxado sabe. Mas o pessoal lá eles querem o profissional. (E10/PR).

Outro depoimento a seguir confirma e complementa o anterior.

Tinha professores ali que tinham experiências da EJA e até com educação indígena. Ela trouxe então todo esse histórico da EJA, isso veio para o curso de especialização. As dificuldades levantadas e os problemas que os educandos da EJA enfrentam hoje, os problemas sociais, de adequação de trabalho, família e estudo, a questão do filho ir junto pra escola, a mãe com o bebê. Então realmente é público diferenciado que hoje a gente percebe que tem que ser tratado de forma diferenciada (E10/SC).

Nos depoimentos analisados, pudemos perceber algumas características. Os educandos do PROEJA são um público composto de sujeitos muito diferentes entre si e, conseqüentemente, há diversidade muito grande de sujeitos dentro de uma mesma turma; existe diversidade de trajetórias escolares, de experiências de vida, de idade, de experiências de trabalho, de diferentes oportunidades de acesso ao conhecimento; enfrentam dificuldades e problemas sociais de inserção no mundo do trabalho, com a família cujos filhos muitas vezes precisam acompanhar seus pais na escola, ou a mãe não ter onde deixar seu bebê para poder estudar; e uma particularidade desse sujeito é que ele demanda intervenções pedagógicas também diferenciadas para que a aprendizagem se efetive.

Mas, sobretudo, em meio à heterogeneidade e à diversidade, há uma uniformidade claramente perceptível: os jovens e adultos do PROEJA são sujeitos de direitos e dentre eles está o direito à educação de qualidade, são jovens e adultos trabalhadores, com trajetórias sociais marcadas pela exclusão característica da sociedade de classes.

## **6. A AVALIAÇÃO DOS CURSISTAS ENTREVISTADOS ACERCA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA**

Neste capítulo, destacamos dois aspectos que consideramos fundamentais para entendermos os resultados da formação docente proporcionada pelos Cursos de Especialização do PROEJA: a percepção dos profissionais cursistas entrevistados sobre esta formação continuada e o significado a ela atribuído.

Na primeira seção, trazemos a percepção dos profissionais cursistas entrevistados especificamente diante da indefinição entre formação inicial e formação continuada do curso. As falas analisadas contemplam reflexões interessantes sobre esta formação e ressaltam os resultados contraditórios a partir da percepção de cada cursista, sua história de vida, sua trajetória profissional e oportunidades de acesso a cursos de formação continuada.

Na segunda seção, apresentamos e discutimos a avaliação dos próprios profissionais cursistas sobre o significado e o sentido atribuído ao Curso de Especialização do PROEJA, em especial para o seu trabalho docente. Ou seja, independentemente dessa formação ter sido percebida por alguns como formação inicial e por outros como formação continuada, o que os docentes conseguiram ressignificar em sua formação profissional a partir dessa formação específica.

### **6.1 A ESPECIALIZAÇÃO DO PROEJA: FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA?**

A partir da análise dos conteúdos dos eixos curriculares presentes nos Projetos dos cursos de Especialização do PROEJA de cada uma das três Unidades-Polo do sul do Brasil, elencadas no capítulo III, e da reflexão realizada no II capítulo sobre a indefinição presente na concepção da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA (BRASIL, 2006a), entendíamos ser possível perceber que, para os professores licenciados, o curso de especialização do PROEJA poderia ser percebido como formação continuada. Já para os professores das disciplinas técnicas que são bacharéis e que ainda não cursaram alguma formação pedagógica, esta poderia ser considerada uma formação inicial, visto que o curso é prioritariamente de formação pedagógica.

Mas, diante da questão: “você percebeu o curso de Especialização em PROEJA da UTFPR como formação inicial ou continuada?”, no momento da análise dos dados das entrevistas, percebemos contradições, pois constatamos uma percepção diferenciada dos entrevistados, independente da formação de cada profissional.

Cabe ressaltar que o curso de especialização não foi ofertado como licenciatura, mas como uma pós-graduação. Os bacharéis, mesmo com esta formação docente de especialização, continuam sendo professores não licenciados, pois a formação de pós-graduação é uma formação continuada. Contraditoriamente, exercem legalmente a profissão, embora sem licença do Estado para tal exercício profissional, pois ingressaram nas redes públicas de ensino por meio de concurso público e no momento do ingresso não houve a exigência da formação de licenciatura<sup>44</sup>.

Da totalidade dos profissionais cursistas entrevistados nos três polos de formação, apenas doze consideraram o curso de Especialização do PROEJA como formação inicial, dos quais sete eram licenciados e, portanto, já tinham cursado um curso de formação docente inicial em sua graduação. Uma entrevistada, com licenciatura em Química e professora da EPT, teceu as seguintes considerações:

Olha, pra ser sincera, foi inicial. A minha área é muito dura. Eu fiz um curso de licenciatura e as unidades específicas eram muito mais valorizadas, mas sem um contexto. E mesmo que eu fazia uma licenciatura [...] a formação pedagógica ela era muito separada da formação específica. Os professores trabalhavam em outro departamento e eles não sabiam o que os professores das áreas específicas trabalhavam da Química. E nem os professores da Química sabiam o que os professores da área pedagógica trabalhavam. Então nesse sentido, muito isolada, sem conexão. Então em termos de formação pedagógica, foi inicial (E3/SC).

Esta fala nos traz alguns elementos muito importantes. Um deles está diretamente relacionado com a organização curricular dos cursos de licenciatura, cursos superiores de formação docente, que diante destas duas demandas de formação docente, para a EJA e para a EPT, continuam ofertando cursos com currículos fragmentados e desintegrados, pois ainda não superaram o modelo disciplinar. Além disso, a desintegração curricular dos cursos de licenciatura não proporciona a aproximação com as problemáticas das relações entre educação e

---

<sup>44</sup> Esta problemática foi tratada em detalhes por autores referidos nos capítulos anteriores: Claudino, (2010), Moura (2008) e Machado (2008).

trabalho (MOURA, 2008), fundamental para a educação profissional, e não permite uma formação inicial que favoreça a atuação na educação profissional integrada com a educação básica onde os conteúdos das disciplinas específicas devem estabelecer conexões com as disciplinas da formação geral.

Outro licenciado assim se pronunciou:

Como eu não tinha conhecimento sobre PROEJA, foi uma formação pra que eu iniciasse esse meu processo no PROEJA. Porque eu não tinha conhecimento de EJA, só da educação profissional. Então eu não conhecia todos aqueles princípios e legislação que estavam sendo trabalhados. Então eu não sei se eu posso considerar isso como formação inicial. É uma forma de trabalhar diferente, são conceitos diferentes, você tem que se aprofundar, eu acho que nem a pedagogia dá conta disso (E9/PR).

Embora este professor não consiga definir se foi efetivamente uma formação inicial, é interessante perceber que ele considera que ensinar a adultos trabalhadores exige uma formação diferenciada e que há necessidade de se aprofundar estudos. A fragmentação dos conhecimentos que perpassa todos os níveis do ensino determina um tipo de formação também fragmentada. Além disso, esta fala também evidencia o que já discutimos anteriormente, que é a escassa presença das temáticas da EJA nos cursos de licenciatura e nos cursos de Pedagogia, já apontada nas pesquisas e estudos de Soares (2006a e 2006b). Por outro lado, é importante destacar que cada vez mais está se tornando necessário que se tenha disciplinas que tratem de EJA nas licenciaturas, tendo em vista as políticas de elevação da escolaridade básica da população para além da alfabetização e das séries iniciais.

Consideramos especialmente relevante o depoimento de um professor cuja formação de graduação é bacharelado em Engenharia Mecânica, que considerou o Curso de Especialização do PROEJA como formação inicial para a docência, sendo que já atua há vinte anos como professor da educação profissional, embora o tempo destinado a um curso de especialização não seja suficiente para caracterizar uma formação inicial. Neste depoimento, percebemos que, embora o entrevistado já tivesse uma formação de nível de Mestrado, o curso foi considerado formação inicial, pois deu um aporte de conhecimento da área da educação que o habilitou a desempenhar de maneira diferenciada suas atividades docentes na instituição.



Pra mim foi [formação] inicial. Porque agora eu tenho condições de dialogar mais com a educação. Porque eu já estou há vinte anos como professor. Atuo vinte anos quase, e dialogar com a educação é o início de um longo caminho. Comecei no CEFET Paraná em 92, aí fui fazer o mestrado, já era professor efetivo lá no CEFET Paraná em 94, aí me exonerei. Fui fazer o mestrado e continuei a estudar. Atuei em várias instituições, na UDESC e na própria Federal do Paraná. Já fui efetivo na UDESC. Agora sou professor efetivo na rede federal e não pretendo sair (E10/SC).

Um considerável quantitativo de profissionais entrevistados, com formação de licenciatura, considerou o curso de Especialização do PROEJA como formação continuada, ou seja, como desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira e como processo constante de atualização e formação complementar, pois se manifestaram a partir da formação para a docência adquirida anteriormente, percebendo o curso na perspectiva de ampliação de uma formação já existente. Algumas destas percepções foram apontadas pelos entrevistados nos depoimentos que apresentamos a seguir:

Continuada. Formação inicial da forma que eu penso eu tive na minha graduação, que foi uma formação pra docentes. Nessa teve muitos temas que eu revi na especialização, porque eu já tinha visto na graduação. Principalmente os que falam sobre a prática pedagógica, de fazer a aula conversar com a realidade do aluno ao invés de tacar um monte de conteúdo (E9/SC).

Continuada, porque eu já tinha tido algumas questões na graduação. E então mais ou menos já tinha estudado um pouquinho sobre educação de jovens e adultos. Minha formação inicial em PROEJA iniciou com a minha atuação diretamente, quando eu ingressei na instituição. Eu ingressei em 2008, então durante o ano de 2008 eu tive que ir lendo a legislação e principalmente o Documento Base. Eu ia nas reuniões com os professores e comecei a me integrar (E2/RS).

Como continuada. Tudo o que eles me ensinaram, que eu aprendi, eu já tinha tido um início. Inclusive desde os tempos da graduação. Embora tenha sido há muito tempo isso. Me formei em 82. E ainda veio complementar aquilo que eu já sabia, só que de uma maneira mais moderna, mais atual, com outras leituras (E9/RS).

No entanto, alguns entrevistados, mesmo não tendo uma formação inicial de licenciatura, tomando suas referências e suas experiências anteriores com a atividade profissional da docência, também perceberam esta formação como continuada.

Eu considero continuada por eu já ter uma caminhada, por eu já ter um tempo de experiência, por já ter feito outras formações, outra pós-

graduação, faço disciplinas no mestrado. Então eu considero continuada. Eu considero continuada por já ter mesmo experiência em EJA. Considerei a minha trajetória como aluna de graduação e especialização, e de professor também (E6/RS).

Foi uma formação continuada, porque foi uma formação voltada para um curso, para um programa, mas para professores que geralmente já têm uma experiência nessa área, mesmo que não diretamente com o PROEJA. Então eu acho que a maior parte dos professores que estavam ali, principalmente pra mim foi uma formação continuada. Foi algo assim que eu estava me aperfeiçoando para lidar com uma outra forma de trabalho, mas que eu já tinha alguma experiência. Mas a proposta do PROEJA eu precisava realmente me aprofundar para saber o que ela significava (E7/RS).

Quatro dos profissionais entrevistados consideraram o Curso de Especialização do PROEJA como uma formação híbrida (inicial e continuada ao mesmo tempo), conforme podemos perceber nesses dois depoimentos.

Para alguns foi inicial, para outros, continuada. Eu acho que havia uma mistura dos dois. Mas sempre resgatando a questão de que quem está atuando não pode se dar ao luxo de dizer que já sabe tudo. Cada vez mais a gente sabe que menos sabe, quanto mais a gente estuda mais a gente vê o quanto não sabe ainda (E5/SC).

O fato de o PROEJA apresentar aspectos inovadores foi percebido como aspecto importante na definição de uma formação específica, mas também de indefinição de sua função. “Bom, se for em relação ao PROEJA, seria inicial porque tava começando realmente. Eu tinha muito pouco conhecimento de PROEJA. Mas não deixa de ser continuada porque a gente já tinha uma experiência em EJA” (E1/PR).

Deste modo, concluímos afirmando que não apenas a indefinição na concepção do curso contribuiu para haver entendimentos diferenciados sobre essa formação docente, mas também contribuíram nesse entendimento a formação de graduação de cada docente cursista e a história de atuação profissional docente de cada cursista individualmente. Entendemos que a socialização destas lacunas e indefinições e seus respectivos estudos podem ser bastante úteis na construção de políticas educacionais, tanto para as relativas aos currículos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas como para as políticas relativas à formação de professores para EJA e para a Educação Profissional, em especial para que estas lacunas não continuem sendo reproduzidas pelos cursos de licenciatura ofertados pelas IES.

## 6.2 O SIGNIFICADO E O SENTIDO ATRIBUÍDO PELOS PRÓPRIOS CURSISTAS AO CURSO

Consideramos fundamental que os profissionais cursistas entrevistados se posicionassem sobre o curso de maneira geral e interpretassem os resultados dessa formação, manifestando quais foram as principais contribuições que o curso trouxe para sua atuação docente em particular. Para isto, formulamos uma questão que possibilitasse aos entrevistados discorrer livremente: “O Curso de Especialização em PROEJA cumpriu sua função de formar o professor para o trabalho no PROEJA?”. A partir de uma afirmação ou negação inicial manifestada nas respostas, elaboramos a tabela que segue.

**Tabela 5 – Avaliação dos cursistas sobre o cumprimento da função da especialização PROEJA**

<b>Unidades-Polo</b>	<b>Cumpriu</b>	<b>Não cumpriu</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Não respondeu</b>
UTFPR	35%	7%	44%	14%
IFSC	90%	10%	-----	-----
Rio Grande do Sul	86%	-----	7%	7%

Fonte: Elaboração própria.

Nesta tabela, podemos perceber uma significativa diferença entre a avaliação dos profissionais cursistas da UTFPR em comparação com entrevistados das outras duas Unidades-Polos de formação. Enquanto que a maioria dos professores da Unidade-Polo do IFSC (90%) e do polo do Rio Grande do Sul (86%) afirmou que o curso cumpriu com sua função de formar os professores para o trabalho nas turmas de PROEJA, o mesmo não ocorreu com os entrevistados da Unidade-Polo da UTFPR, cujas respostas afirmativas representaram apenas 35%.

Embora tenhamos apontado fragilidades e precariedades na oferta dessa formação docente, não ignoramos que a permanente falta de oferta de formação docente continuada em nível de especialização nas IES públicas faz com que as poucas oportunidades de formação ofertadas sejam acolhidas e percebidas com muita positividade pelos professores da educação básica, mesmo nas condições mais precárias de oferta e que na maior parte das vezes exige grandes sacrifícios dos

profissionais da educação para cumprir a carga horária com assiduidade para obter sua conclusão. Atribuímos em grande parte a este fato as significativas diferenças encontradas na percepção de cada profissional entrevistado diante dessa formação.

Alguns apontam seu descontentamento com o curso ou com a formação dos professores formadores, outros sugerem mudanças no itinerário formativo, afirmando que o curso não acrescentou nada a sua formação docente. Mas, também há aqueles que entendem que foi uma formação que preparou bem os docentes para atuarem de forma mais competente nessa nova modalidade de educação básica.

Percebi em todos os momentos a preocupação dos professores em nos formar e nos preparar melhor para atuarmos em sala de aula com esses alunos que vêm aí, jovens e adultos que formam uma faixa escolar, que a gente tem que tentar conciliar essa diferença que há tanto de idade quanto de tempo fora de sala de aula. A gente tem que procurar conciliar pra que eles se sintam bem entre eles mesmos, mesmo com essa diferença. Então eu percebo que o curso em si tem auxiliado bastante e foi aquilo que a gente tava precisando mesmo, pra poder atuar em sala de aula com uma segurança. Porque aquilo que a gente tá fazendo a gente tá baseado na formação que a gente já teve. A gente pode fazer com que as aulas da gente fluam de uma maneira diferente do que há um ano atrás vinha fluindo. Vai nos ajudar bastante (E5/PR).

Neste depoimento, constatamos que na formação deu-se muita ênfase em aprofundar a compreensão dos docentes a respeito da diversidade dos sujeitos do PROEJA, dando-se importância destacada ao reconhecimento da heterogeneidade e das especificidades deste público, o que reconhecemos ser um aspecto importante de ser tratado nos processos formativos e que certamente demanda uma formação específica.

Além de ser o sexto princípio do PROEJA e declarado em seu Documento Base por “considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (BRASIL, 2007a, p. 38), conhecer o público da EJA estava previsto para esta formação docente constando na introdução do documento da Proposta de Curso de Especialização enviado pela SETEC/MEC, quando reafirmava a necessidade de também ser tratada a formação integrada.

Qualquer proposta de formação para os profissionais da educação que trabalhem ou venham a trabalhar com o Proeja, deverá ocupar-se não somente dos aspectos relativos à diversidade e às identidades dos sujeitos jovens e adultos, mas também do como nesse universo – considerando a

baixa maleabilidade e precariedade das estruturas educacionais existentes nos sistemas de ensino, além de campos de disputas políticas – organizar processos de ensino-aprendizagem com base nos princípios da formação integral, politécnica, na perspectiva da escola unitária (BRASIL, 2008a p. 3).

Consideramos o trabalho com a temática da diversidade dos sujeitos da EJA um aspecto importante da formação, pois sua abordagem dá segurança ao docente no sentido de que ele possa ter um conhecimento mais aproximado sobre os educandos do PROEJA. No entanto, este era apenas um dos aspectos a ser abordado nesta formação docente, conforme constatamos na citação acima transcrita.

Dentre as respostas afirmativas, os entrevistados manifestaram que o curso deu uma “sacudida” nos docentes cursistas, fazendo com que estes saíssem de suas rotinas e que neste sentido o curso contribuiu, mas que foi muito útil para “aquele que vai lá e depois vai buscar, faça realmente o seu trabalho, que seja um leitor, pesquisador e aí volta pra sala de aula” (E2/PR). Nesta fala, percebemos que os processos formativos, mesmo sendo ofertados aos docentes da EJA e da EPT de forma pontual, quando estas oportunidades se concretizam, apesar de todas as fragilidades e precariedades, elas são bem valorizadas.

Outro entrevistado destacou que o curso cumpriu sua função, afirmando que “pelo menos a minha turma saiu capacitada a trabalhar no PROEJA. Saiu assim tendo noção do aluno que ia receber e de como trabalhar com esse aluno” (E4/PR).

Mais uma vez, encontramos a referência à ênfase dada nesta formação ao aprofundamento dos conhecimentos a respeito dos sujeitos da EJA, o que entendemos não ser suficiente para que o trabalho com o PROEJA se desenvolva conforme o previsto. A ênfase do processo formativo também deveria ter recaído sobre os demais pressupostos, conceitos, concepções e princípios que norteiam o PROEJA, em especial com relação ao currículo integrado, o que analisamos no capítulo anterior e vimos que foi uma formação bastante frágil.

Já no depoimento abaixo é possível perceber a importância dada ao relacionamento entre os colegas e professores que, aliado ao respeito e consideração pelos conhecimentos de cada integrante do curso, foi determinante no processo formativo.

Alguns professores tinham um conhecimento maior do PROEJA em detrimento de outros que tinham aprofundamento sobre o EJA. Então até pra fazer essa transposição para alguns deles houve uma dificuldade. Mas

como o público ali alguns estavam já atuando no PROEJA, então essa relação aluno professor é que contribuiu muito para que o curso se aprofundasse efetivamente nas questões do PROEJA (E9/PR).

A aproximação entre os profissionais da EPT e da EJA nesta formação possibilitou compartilhar informações importantes e desmistificar outras, relativas à prática docente e aos sujeitos do PROEJA. Era um dos pressupostos desse programa de formação que este Curso de Especialização do PROEJA possibilitasse aos cursistas um espaço onde pudessem aprender uns com os outros, de modo que o compartilhar experiências permitisse problematizar práticas e a compreensão das dificuldades cotidianas da prática pedagógica e do ato educativo, numa perspectiva sensível (BRASIL, 2006a, p. 10).

No entanto, ouvimos críticas ao fato de o curso ser exclusivamente teórico e também sugestões de melhoria do processo formativo do curso, no sentido de possibilitar a aproximação com a realidade das escolas, que na época já estavam ofertando turmas de PROEJA.

É um curso, muito teórico. Deveria ser mais prático. Por exemplo: a minha escola tem PROEJA. Tem outros colegas meus que ofertam EJA. Então eu ir à escola deles e conhecer o que eles estão fazendo para evitar a evasão escolar, *in loco*, fazer um trabalho de campo. Eu até propus pra eles, mas eles disseram que não, que não era possível. Mas seria a integração das escolas. Sábado, ou sexta à noite que é quando os alunos têm aulas, vamos no colégio tal. Conhecer a experiência. Conversar com a diretora. Fazer uma entrevista. Ver o que eles fazem e o que eles não fazem. No outro final de semana visitar outra escola, daí a gente juntaria os dados para tentar melhorar naquela escola, naquela e naquela outra. Era isso que eu queria. Por isso que eu acho que é uma coisa muito teórica. A gente leria, estudaria, a gente tiraria dúvidas. Eu gosto de coisas mais práticas. Eu acho que poderia ser melhor (E7/PR).

A fala acima permite perceber que a sugestão de atividade prática da entrevistada não se refere à necessidade da existência de um período de estágio durante esta formação, mas sim de se proporcionar a pesquisa de campo como uma estratégia de ensino, o que deveria fazer parte do processo formativo, tendo em vista o objetivo do curso de formar um professor pesquisador.

Neste sentido, poder-se-ia pensar em ações complementares de uma política de formação de docentes do PROEJA que combinasse os cursos de especialização com outros processos formativos que ocorrem em escolas que ofertem PROEJA e, inclusive, em possíveis interações entre estas atividades (oficinas, encontros, etc.)

Neste depoimento a seguir, encontramos alguns elementos sobre a razão do profissional cursista considerar que o curso cumpriu parcialmente sua função de formar docentes para o PROEJA. Ele aponta que um dos problemas desta formação foi a falta de conhecimento dos professores formadores sobre o que é o PROEJA e a EJA e suas práticas respectivas práticas pedagógicas.

Eu acho que parcialmente. Um dos motivos foi o que eu já falei, não conhecem a prática. Para você falar de algo que você realmente não conhece, ou você conhece só o que tá ali no papel, mas você não conhece o dia a dia, então eu acho que isso foi uma falha muito grande. Com exceção de dois professores, que um inclusive foi o meu orientador, que já conheciam. Então eu acho que isso foi uma falha muito grande. Pra eles era muito novo. Pra nós também, mas pra eles mais ainda. Porque eles têm um ensino diferenciado, inclusive da rede estadual. A gente sabe disso, é uma coisa muito diferente pra eles. [...] Os professores não conheciam. Tudo o que você falava era novidade, e muitas vezes nas conversas o foco acabava indo pro regular. Porque como abria essa discussão, começava com a EJA, então se ia pro regular e acabava perdendo um pouco a discussão (E1/PR).

Mas houve um depoimento que apresentou duras críticas ao processo de formação e à organização do curso de especialização na UTFPR.

Não foi o melhor curso que eu já fiz. Eu já tinha pensado até em desistir, mas daí eu fiquei porque não ia ter alunos. Muitos desistiram. Acho que era quarenta vagas, deve tá em torno de uns vinte, vinte e cinco. Diminuiu bastante, até mesmo alguns acabaram reprovando. Eles deram mais uma chance de fazer uma banca pra conseguir passar na disciplina e continuar. Eu pensei em desistir porque estava vendo as mesmas coisas (do curso de Formação Pedagógica). Mas aí com a insistência de alguns colegas meus que disseram: pensa lá no PSS<sup>45</sup>, vão ser mais pontos que você vai ter depois. Infelizmente eu tive que fazer isso, porque é a mesma matéria que eu já tinha visto antes. Não está me ajudando em nada. Que nem eu falei: estamos estudando pra falar depois que eu tenho um diploma de especialização na área. Só isso que está me ajudando. Infelizmente eu tenho que falar isso pra você, que é verdade. Me senti desvalorizado, desvalorizada a minha profissão e vendo o meu dinheiro que eu pago de imposto indo pra um lugar incorreto. Simplesmente isso, né!? Eu acho que esse dinheiro poderia ter sido investido melhor, ou eles poderiam ter se especializado melhor na área antes de dar essas disciplinas. Eles terem um curso antes de dar o curso (E6/PR).

Este depoimento é duro e radical no sentido de afirmar que o curso de Especialização do PROEJA da UTFPR não cumpriu sua função de formação docente nesta política, uma vez que em parte foi réplica da formação docente, de

---

<sup>45</sup> Quadro de professores que são contratados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná via Processo Seletivo Simplificado.

oferta regular da IES, que é seu curso de Formação Pedagógica, um curso de formação inicial docente. Este é um elemento de resistência da IES que não é decorrente da indefinição presente na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA sobre a função do curso em ser formação inicial ou continuada. É um depoimento constrangedor, que demandaria uma investigação mais apurada sobre esta postura de resistência da instituição, tendo em vista que houve financiamento específico para a oferta desta formação docente. Por outro lado, este depoimento também denuncia a falta de controle da SETEC/MEC sobre o desenvolvimento dos cursos de Especialização do PROEJA.

No entanto, um cursista professor do IFSC contesta as pessoas que põem em dúvida a eficácia do curso de especialização no sentido de ela estar ou não dando o retorno esperado.

Eu vou falar que aqui tá dando retorno, sim. Eu sou um retorno [...] aumentou o meu leque de preocupação e observação do contexto nacional. Porque eu reestudei algumas disciplinas de cultura geral, de sociologia, de psicologia, de filosofia. A gente estudou, pra em cima disso enxergar esses outros sujeitos que estão à parte do processo de educação (E6/SC).

Nesta fala, podemos constatar que houve uma ressignificação da própria formação do docente cursista tendo em vista sua atuação com os sujeitos do PROEJA. No entanto, a ênfase novamente recai sobre aspectos relacionados ao conhecimento dos sujeitos do PROEJA. Segundo ele, no curso Técnico de Mecânica em que atua, seus colegas não querem aproximação com o PROEJA e seus educandos, porque o veem como uma modalidade de ensino para pobre, para gente desqualificada que não tem condições e que, portanto, são educandos que vão dar muito trabalho aos professores.

Então o pessoal tá fazendo uma resistência. E estando inserido agora com a especialização, a gente retornou com mais determinação de ser uma voz ativa dentro do nosso curso de Mecânica, para que as pessoas compreendam a necessidade de assimilar essa questão. [...] Nesse aspecto do PROEJA eu pretendo ser um articulador, depois que eu terminar o mestrado que estou fazendo na área de políticas educacionais pela UNICAMP (E6/SC).

Mais uma vez encontramos menção ao movimento de resistência no processo de implantação do PROEJA na RFEPT. Neste caso, especificamente entre o quadro docente. É interessante perceber a disposição do cursista em ele mesmo



ser um elemento de afirmação da política entre seus colegas tendo em vista a sua formação do curso de especialização que lhe possibilita fazer outras reflexões. Também, conforme seu depoimento, o curso de Especialização do PROEJA impulsionou uma formação posterior com a continuidade de seus estudos no Mestrado, cuja temática da dissertação são os prós e os contras do PROEJA, algo que ele começou a estudar no curso de especialização do PROEJA.

Um cursista que é técnico administrativo na rede federal relatou que conversava bastante com seus colegas de turma e que “o único professor lá do Instituto que fez o curso disse que mudou praticamente a prática pedagógica, [...] mas assim, pra ele acredito mais do que pra mim, já que não estou em sala de aula” (E9/SC). Neste caso, o cursista não estava se referindo ao significado do curso para si, mas do que ele ouviu falar de seu colega de instituto. No entanto, outro profissional cursista entrevistado se posicionou no sentido de que o curso apenas conseguiu sensibilizar para as questões relativas ao PROEJA. “Não, de jeito maneira [...] primeiro que a gente não se forma só na formação, na teoria. Melhorando bastante, ele (o curso) consegue ser sensibilizador” (E4/SC). São posições opostas em uma mesma Unidade-Polo.

Outro cursista do IFSC docente em turma de PROEJA foi fazer mestrado após este curso de especialização. Em seu entendimento,

para aquele que atua mesmo como professor, como educador, acredito que se formou. Acho que houve um grande esforço em se modificar toda essa confusão diante desse decreto. No fundo a gente vê que estamos caminhando no mesmo sentido em todos os Estados do Brasil. Uns com mais outros com menos dificuldades (E5/SC).

Para alguns, o Curso de Especialização PROEJA foi uma forma de aprimorar o currículo, como percebemos no depoimento de uma cursista, com formação de bacharelado, que considerou que o curso “dá as diretrizes, dá um grande leque. Eu mesma, como não era professora, não tinha nenhuma formação na área da educação, eu acho que hoje eu estou apta a trabalhar” (E7/SC).

Para outro entrevistado da Unidade-Polo do Rio Grande do Sul, o curso de especialização significou “dar o pontapé inicial pra se ter essa nova visão, essa nova concepção” sobre o PROEJA, mas considerou que “as dificuldades vão aparecer” (E5/RS). Já outra entrevistada considerou que o curso contribuiu muito para sua

formação como professora e em especial na nova fase profissional, quando assumiu a função de gestora.

Se eu não tivesse tido essa experiência eu não estaria aqui hoje, como muitos gestores não ficaram. Eu estou aqui prestigiando por causa dessa importância e por causa desse trabalho que foi feito lá na monografia, a minha experiência na turma e a importância que eu dou pra esta proposta. Nós já temos o PROEJA Técnico em Vendas, temos PROEJAFIC que tem uma turma funcionando dentro do presídio estadual lá de Santa Rosa e temos a proposta de quatro turmas agora no PROEJAFIC, que é uma parceria com a prefeitura. Se eu não tivesse feito toda essa trajetória lá, hoje eu não seria gestora dando esta importância para a Educação de Jovens e Adultos e ainda mais com essa profissionalização (E3/RS).

Neste depoimento, podemos constatar que a formação de especialização PROEJA teve um impacto positivo no entendimento e na percepção desta profissional sobre esta nova modalidade de educação. O curso cumpriu o papel de sensibilizar para a modalidade da EJA, na perspectiva de sua inclusão na RFEPT, sendo determinante em sua tomada de decisão e nos futuros encaminhamentos na instituição onde atua.

Para um docente da rede estadual de ensino do RS que não ofertava PROEJA, o curso teve outro significado:

Eu consegui descobrir o que era o PROEJA, quais as dificuldades, quais os dilemas que os professores do PROEJA tinham. Acredito que para quem estava dando aula no PROEJA seja mais gratificante ainda. Conseguiram trocar e discutir com os colegas (E10/RS).

Um aspecto significativo da formação na Unidade-Polo do Rio Grande do Sul foi a aproximação com as turmas dos cursos técnicos do PROEJA do IF onde o curso de especialização estava sendo ofertado. Uma docente cursista entrevistada se manifestou com muito entusiasmo sobre esta prática, dizendo:

A gente teve muita vivência e muita convivência com os alunos do PROEJA e isso foi bem bacana, pelo Instituto ter as turmas de PROEJA. Acho que isso ajudou muito. As turmas são bem grandes e eles são muito abertos ao diálogo. Eles ofertam PROEJA em Comércio e acho que também em Informática (E4/RS).

Essa prática de realização das atividades do curso de especialização PROEJA neste *campus* poderia ter sido adotada pelas demais Unidades-Polo por ser uma atividade formativa importante, pois, conforme outro entrevistado,

A maioria não era professor de PROEJA e queria melhorar o seu conhecimento e aprimorar para a sua atividade, como eu que sou professora de EJA numa escola estadual. Nós percebemos no decorrer do curso que ele é bem direcionado para quem vai trabalhar no PROEJA. Não deixa de abranger a EJA por questões óbvias, mas é direcionado. Então muitos colegas não se agradaram dessa linha. Porque talvez não se tenham dado conta que era isso, que essa era a proposta, e se evadiram (E11/RS).

A abrangência ampliada de profissionais, público-alvo desta formação docente que identificamos no capítulo III desta tese, deu margem também à seleção de um público bastante diverso na composição das turmas do curso e, por decorrência disso, à falta de entendimento de muitos dos que não atuavam diretamente com turmas de PROEJA sobre o objetivo desta formação.

Sobre qual o significado desta formação por meio de um curso de especialização do PROEJA, o que acrescentou aos docentes cursistas, se mudou ou não o entendimento e a percepção de cada um a respeito desta modalidade, se foi possível ressignificar alguma prática pedagógica, o depoimento abaixo faz uma síntese interessante.

Bom, assim, uma coisa é o aluno na aula e outra coisa é o que ele produziu sobre o PROEJA. Isso eu conheço só de algumas pessoas. Então claro, tenho continuado minha pesquisa e tenho me encontrado com vários outros colegas. Mas teve professores da Educação Profissional que entraram tecnicistas e saíram tecnicistas. Que não houve uma mudança de pensamento! Colegas de outras edições que continuam sendo tão tecnicistas como antes, só que agora eles sabem o que é o PROEJA. E continuam não concordando com um monte de coisas. Mas eu acho que dentro do que se tem e se sabe de proposta do que é o PROEJA, foram trabalhadas todas as questões referentes a todo esse escopo teórico que é o PROEJA (E8/RS).

Embora por vezes bastante contraditórias, optamos por considerar, respeitar e apresentar em maior número possível as falas dos docentes cursistas entrevistados, dando-lhes um espaço significativo, por entender que, pela riqueza presente nos depoimentos, seria um desperdício não apresentá-las nesta tese, pois percepções diferenciadas fazem parte do próprio movimento contraditório da realidade social da qual fazemos parte, muito embora tenhamos nos deparado com o dilema de selecionar as falas representativas das tendências encontradas. No entanto, reafirmamos que, em especial sobre as questões discutidas neste capítulo, quando os entrevistados mencionam as positivities do curso, elas se referem prioritariamente ao conhecimento dos sujeitos da EJA e do PROEJA que o curso de especialização possibilitou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o ano de 2006, integrando a turma da primeira edição do Curso de Especialização do PROEJA na Unidade-Polo da UTFPR, no *campus* de Curitiba, a temática da formação de docentes ao PROEJA tem me acompanhado como um assunto que me desafiou à investigação. Temática que me acompanhou mesmo após concluído o referido curso, em 2007, na participação como pesquisadora na Pesquisa Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná, entre 2007 e 2011, e com o ingresso no doutorado do PPGTE/UTFPR, em 2009. Neste momento, após oito anos, embora sem a pretensão de ser conclusiva, apresento os resultados dessa investigação.

O tema de estudo e investigação desta tese foi a tecitura da oferta e dos resultados do Curso de Especialização em PROEJA das Unidades-Polo dos três Estados da Região Sul do Brasil, com o objetivo de verificar como a organização curricular assumida pelas referidas Unidades-Polo para estes cursos possibilitou aos profissionais docentes cursistas apropriarem-se das concepções, dos conceitos e princípios do PROEJA como, e em especial, a concepção de formação inicial e continuada, concepção de integração e trabalho como princípio educativo, e o conceito de professor pesquisador.

O suporte para compreender o PROEJA e sua política de formação docente veio da análise de seu Documento Base e da análise do documento da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA, ambos da SETEC/MEC. Por esta razão, estes foram os pontos de partida da investigação para, em seguida, por meio de estudos e revisão bibliográfica, compreender melhor os princípios, os pressupostos, os conceitos e as concepções assumidos nestes documentos.

No segundo capítulo desta tese, se fazem presentes alguns aspectos da ausência histórica de políticas para a formação de professores da EPT e da EJA e das implicações desta lacuna na formação docente para estas duas modalidades da educação básica, lacuna esta decorrente do fato de não haver uma política claramente definida sobre a formação inicial para estes profissionais da Educação Básica. Do documento da Proposta de Curso de Especialização do PROEJA emergiram as categorias de análise, advindas de seus objetivos, da concepção e dos seus pressupostos. Além disso, a organização dos conteúdos programáticos proposta por eixos curriculares é apresentada. Em seguida, fez-se necessário

aprofundar a discussão conceitual sobre o que vêm a ser política de formação docente inicial e a política de formação docente continuada, sobre a compreensão da concepção de integração da educação básica com a formação profissional, proposta para o PROEJA, sobre o conceito do trabalho como princípio educativo e sobre o conceito de professor pesquisador, que foi a definição do perfil do egresso desta formação.

A hipótese da investigação era de que os resultados dessa formação docente nas três Unidades-Polo foram marcadamente contraditórios. Se, de um lado, expandiu a formação de professores para a Educação Profissional e para a Educação de Jovens e Adultos, certificando um expressivo número de professores especialistas em PROEJA, por outro, o desenvolvimento desses cursos não rompeu com a prática de formação docente pragmática, pontual, precária, frágil e superficial que historicamente caracterizou a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional no Brasil.

O primeiro questionamento da investigação buscou saber como os cursos de Especialização do PROEJA foram desenvolvidos nas três Unidades-Polo do sul do Brasil, considerando os problemas, as potencialidades e as fragilidades, as contradições e os obstáculos na gestão do roteiro indicado na Proposta de Curso de Especialização do PROEJA.

Portanto, para melhor compreender a tecitura da oferta dessa formação docente, os documentos institucionais emitidos e publicados pelas IES ofertantes das três Unidades-Polo – especificamente os Editais de Abertura de Turmas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Relatórios Circunstanciados – foram fundamentais, cujo estudo está contemplado no terceiro capítulo desta tese.

Embora no início do capítulo 4 dessa tese tenhamos analisado os Relatórios Circunstanciados das Unidades-Polo aos quais tivemos acesso e nos limitado a apresentar dados das três primeiras edições de oferta dos cursos, estes continuaram sendo ofertados nos anos seguintes com novas edições. Isso nos leva a afirmar que este programa de formação docente, com suas sucessivas ofertas de novas edições de curso de especialização no Brasil, expandiu muito a formação de professores e certificou um expressivo número de profissionais docentes especialistas em PROEJA, fato bastante positivo. No entanto, o limitado acesso que tivemos aos Relatórios Circunstanciados foi obstáculo na coleta de dados a respeito do número total de formados nas três Unidades-Polo durante todo o período de

oferta, do seu início até a atualidade, especificamente em relação à região sul do Brasil.

Entendemos que esta expressiva adesão dos professores, em especial das Redes Estaduais, observado nas três Unidades-Polo de formação se deve, em parte, à credibilidade que a certificação de pós-graduação outorgada pelas instituições da RFEPT possui diante da sociedade. Outro fator de adesão foi a gratuidade na oferta, o que tornou o Curso de Especialização do PROEJA uma forma privilegiada de formação docente.

O segundo questionamento da investigação buscou saber como os professores que concluíram a especialização em PROEJA avaliam sua aprendizagem e como avaliam o curso em relação: ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos dos eixos curriculares do curso, à compreensão da concepção de integração e ao trabalho como princípio educativo, ao conceito de professor pesquisador como perfil do egresso, à compreensão dos sujeitos do PROEJA e que significado e sentido atribuem a esta formação de especialização em PROEJA.

No quarto, no quinto e no sexto capítulos busco responder a este questionamento trazendo a tecitura dos resultados dessa formação docente ao PROEJA por meio dos Cursos de Especialização, na percepção dos profissionais cursistas entrevistados, apoiada na análise de dados empíricos advindos da pesquisa de campo, que se deu por meio de entrevistas junto a dois profissionais docentes especialistas em PROEJA de cada uma das cidades, cujos *campi* das três Unidades-Polo ofertaram essa formação docente.

Embora as sínteses apresentadas sejam sempre parciais e limitadas aos recortes da pesquisa, os dados da análise documental e as evidências empíricas permitiram-me confirmar a hipótese e afirmar a tese de que esta formação docente foi mais uma vez pragmática, pontual, precária, frágil, superficial, na qual o profissional docente cursista concluiu sua formação com uma apreensão apenas superficial dos conceitos, princípios e concepções fundamentais que norteiam o PROEJA e, portanto, a formação docente proporcionada pelos Cursos de Especialização do PROEJA atendeu parcialmente aos objetivos para os quais foi proposta.

Inicialmente, considero que esta foi uma formação docente pragmática, no sentido de ser um programa de formação instrumental, pois sua oferta está

vinculada a outro programa educacional específico. Esta formação docente foi definida no Documento Base do Programa do PROEJA como uma das estratégias de operacionalização deste, sendo considerada uma ação essencial para sua efetivação. Neste sentido, as consequências seriam de ordem prática, pois essa formação docente garantiria a qualidade desse programa, que surgiu com potencial de se tornar política pública, mas que, por movimentos de resistência de diferentes ordens, algumas apontadas nesta tese, ainda não se firmou como tal, como evidenciado na tímida oferta até agora alcançada na rede federal e, inclusive, no recuo à sua adesão em algumas redes estaduais de ensino, como, por exemplo, o caso do Paraná.

Como consequência de ser pragmática, esta também foi uma formação docente pontual, embora os cursos de especialização do PROEJA continuem sendo ofertados com novas edições, inclusive mais recentemente na modalidade de Educação a Distância. Apesar disso, esta formação continua se caracterizando como pontual, pois sua oferta na forma de pós-graduação é descontínua, sendo que em alguns *campi* sua oferta se deu por uma única vez. Além disso, como formação continuada de ampla oferta, é uma formação que não objetiva licenciar docentes da EPT e nem da EJA.

Foi uma oferta precária de formação docente, em especial pela forma adotada pelas Unidades-Polo para sua operacionalização, que se deu pela extensão de carga horária da jornada semanal de atividades docentes, constituindo-se numa sobrecarga e intensificação da jornada de trabalho tanto para o docente formador como para o docente cursista. Este fato pode ter contribuído para comprometer a qualidade do processo formativo, pois em nenhum edital encontramos menção de que a extensão da carga horária correspondia a uma dispensa de horas de trabalho para o docente, ou, dito de outra forma, como consideração de que a carga horária deste processo formativo se incorporaria como parte da carga horária regular dos professores cursistas e docentes.

Portanto, embora fosse uma política de formação docente institucional, a participação nessa formação implicou ao docente administrar a extensão de sua jornada semanal de atividades e arcar com seu ônus, o que foi destacado inclusive como fator de evasão em alguns relatórios circunstanciados das Unidades-Polo.

Além disso, a oferta dessa formação foi precária, tendo em vista que ela não se deu na perspectiva do direito dos profissionais da educação de receber formação

continuada. Os processos de seleção se deram baseados em critérios excludentes, sendo que prevaleceram os critérios de ordem de prioridade/preferência e pontuação. A oferta ocorreu de forma descontínua e não como uma atividade frequente e planejada do envolvimento da universidade com a formação continuada dos docentes da educação básica, nem tampouco de seus próprios docentes.

A escassa ou mesmo ausência de referência ao Documento Base do PROEJA nas referências bibliográficas dos projetos pedagógicos das Unidades-Polo constitui outra evidência da fragilidade dos cursos e denota importância marginal dada a um documento que é o balizador da proposta curricular do PROEJA, portanto, o foco dessa formação. Considero que esta postura é uma consequência também de uma oferta também precarizada do próprio PROEJA nos três Estados.

O discurso explicitado nos projetos pedagógicos analisados não está plenamente referendado pela matriz curricular apresentada logo em seguida, havendo uma evidente desarmonia entre unidades curriculares, ementas, eixos, objetivos e princípios do Curso de Especialização do PROEJA, caracterizando-se numa fragilidade da formação ofertada.

A evidente fragmentação dos conteúdos programáticos dos eixos curriculares propostos, presentes nos projetos pedagógicos dos cursos das Unidades-Polo, constitui indício de resistência à concepção do PROEJA, pois descaracterizou a proposta de formação sugerida no documento da Proposta de Curso de Especialização PROEJA da SETEC/MEC, fragilizou e limitou a formação em aspectos essenciais, como na concepção de integração e no conceito do trabalho como princípio educativo que deveria permear toda a formação, mas que, pela fragmentação curricular, não permitiu uma formação sólida sobre a concepção desta modalidade de educação básica.

Por outro lado, a excessiva fragmentação dos conteúdos programáticos no currículo dos projetos pedagógicos dos cursos das Unidades-Polo em componentes curriculares ou disciplinas muitas vezes desconexas determinou uma formação superficial sobre os conceitos e concepções do PROEJA e dos conteúdos em geral, o que também comprometeu os resultados desta formação, pois possibilitou uma compreensão apenas superficial e aproximada da concepção de integração e do conceito do trabalho como princípio educativo. Esta fragmentação também não possibilitou a efetivação do que estava previsto para esta formação: que em cada eixo fosse construída uma síntese da discussão entre ciência, tecnologia, natureza,



cultura e trabalho, dimensões que são indissociáveis na vida real, na perspectiva da integração curricular e da educação integrada.

A falta de conexão entre a teoria e a prática no curso de especialização foi um problema apontado pelos entrevistados. Essa é mais uma fragilidade da formação, pois entendemos que num curso que se propõe a formar docentes para atuar num curso técnico que pretende integrar conhecimentos gerais e conhecimentos específicos profissionais, este deveria ter um mínimo de integração no processo de formação docente. Ou seja, se um curso de formação docente, como é o Curso de Especialização do PROEJA, não trabalha a integração curricular prevista entre os conhecimentos específicos das áreas do conhecimento e os conhecimentos pedagógicos que permitiriam uma adequada transposição didática, também dos docentes cursistas não se pode esperar que trabalhem na perspectiva da integração entre conhecimentos específicos e gerais e consigam fazer a relação entre educação e trabalho na educação profissional e no PROEJA.

Desta forma, considerando os aspectos acima apontados, é possível concluir que a proposta de formação para os docentes do PROEJA mediante cursos de especialização ofertados na Região Sul do Brasil pouco contribuiu para a superação da fragilidade e do modo de oferta de formação docente que têm marcado historicamente as políticas e programas para formar e capacitar os professores para a EPT e a EJA.

As IES públicas que ofertaram esta formação continuada aos docentes por meio dos cursos de especialização também fazem formação inicial docente, pois ofertam cursos de licenciatura e cursos de formação pedagógica. Ao ofertarem esta formação continuada por meio dos cursos de especializações minimizam os problemas decorrentes da lacuna na formação inicial docente, embora estes cursos não consigam supri-las. No entanto, cabe às IES a revisão dos currículos e programas dos cursos ofertados e voltados para a formação docente de modo a não permitir que estas lacunas continuem sendo reproduzidas entre seus licenciados. Ao não aproximar a formação docente das temáticas do mundo do trabalho, perdem a oportunidade de resolver a falta de formação inicial docente dos profissionais que irão atuar na educação profissional do jovem adulto trabalhador.

Contraditoriamente, a pesquisa me permitiu constatar que, na percepção dos profissionais docentes cursistas entrevistados, o Curso de Especialização do PROEJA teve o mérito de aproximar docentes de duas modalidades da educação

básica marcadas pela falta de formação inicial específica, de modo que este movimento de aproximação também possibilitou momentos importantes e ricos para compartilhar experiências, além de permitir o início de estudos sobre a possibilidade de se construir um currículo integrado.

Com relação aos trabalhos monográficos de finalização de curso de especialização, foi possível identificar que as temáticas escolhidas contemplam as especificidades desta formação e revelaram a preocupação com vários aspectos fundamentais para o PROEJA, sendo que identificamos cinco temáticas amplas: Políticas públicas e gestão, Questões curriculares gerais/específicas, Sujeitos/educandos, Sujeitos/professores, e Concepções presentes no PROEJA. Grande parte destes trabalhos foi publicada em forma de artigos em anais de congressos da área ou mesmo em forma de capítulos de livros.

Para além das temáticas levantadas na pesquisa, muitos outros trabalhos monográficos dos Cursos de Especialização PROEJA do sul do Brasil foram publicados em eventos científicos, livros e revistas da área da educação. A algumas destas publicações também tivemos acesso, como no caso da Unidade-Polo do Rio Grande do Sul, que publicou o livro **Reflexões sobre a prática em PROEJA: Produções da Especialização PROEJA/RS** e uma coletânea de sete livros denominada **Cadernos da Especialização PROEJA do Rio Grande do Sul**, nos quais também foram publicados textos de cursistas entrevistados. Na Unidade-Polo da UTFPR também foram publicados três livros: **Educação Profissional em Foco: Estudos e Reflexões** que concentra textos monográficos do Curso de Especialização do PROEJA do *campus* Cornélio Procópio; e no *campus* de Curitiba **A formação de professores para a educação profissional: em debate as experiências do PROEJA na UTFPR e Docência, currículo, políticas e trabalho na educação profissional. Experiências e reflexões do PROEJA da UTFPR.**

A respeito da indefinição da concepção do curso de especialização no sentido de se compreendê-la como formação inicial ou formação continuada, os dados da pesquisa me permitem afirmar que não apenas a indefinição na concepção do curso contribuiu para haver entendimentos diferenciados sobre essa formação docente, mas também contribuíram nesse entendimento a formação de graduação de cada docente cursista e a história de atuação profissional docente de cada um individualmente.

Sobre o perfil desejado do egresso, o professor pesquisador, as evidências empíricas me permitem afirmar que o curso não construiu a definição de um conceito de professor pesquisador e tampouco promoveu o aprofundamento teórico suficiente para que os docentes chegassem a compreender os processos de produção de conhecimento usados pelas diferentes ciências e, a partir disso, fazer a transposição didática desses conhecimentos em saber escolar. Também não proporcionou conhecimentos e ferramentas pedagógicas que os auxiliassem a fazer junto com os educandos a passagem de um estado de conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.

Como positividade da formação, os dados da pesquisa permitem afirmar que o Curso de Especialização do PROEJA ampliou a compreensão dos docentes cursistas sobre o público da EJA/PROEJA, permitindo-lhes reconhecer a heterogeneidade e as especificidades deste público, além de perceberem a importância de uma formação específica para a atuação docente nesta modalidade de educação básica.

Outra positividade constatada foi que o Curso de Especialização em PROEJA impulsionou uma formação posterior com a continuidade de estudos de muitos docentes cursistas que foram selecionados para programas de Mestrado e Doutorado, e neste grupo eu me incluo, optando por continuar pesquisando de forma mais sistemática uma temática que despertou interesse e cuja pesquisa teve início no Curso de Especialização do PROEJA.

Esta formação docente teve sentidos e significados bastante distintos para cada um dos profissionais cursistas entrevistados. Alguns manifestaram descontentamento diante do processo formativo, já outros atribuíram a esta formação um preparo e uma capacitação adequados para atuar no PROEJA. Um dos aspectos citados como problema foi a falta de conhecimento dos professores formadores sobre o PROEJA, suas concepções, conceitos e princípios, e o distanciamento destes das discussões da área da EJA e suas práticas docentes específicas.

Foi extremamente positivo e relevante também constatar que, apesar de Curso de Especialização representar extensão da jornada semanal de atividades para os docentes cursistas, mesmo assim eles valorizaram muito esta formação continuada e desejam sua ampliação. O grande número de docentes que ocorreu a esta formação revela que os profissionais da educação percebem a importância da

formação continuada, não apenas para progredir na carreira, mas como uma estratégia de atualização e aprofundamento de estudos.

No entanto, esta oferta da formação continuada na forma de Curso de Especialização teve incidência contraditória entre os docentes das diferentes redes de ensino: embora para os docentes da RFEPT a especialização não tenha sido um fator motivador para participar deste processo formativo, pelo fato, entre outros, de um grande número destes docentes já possuírem formação de grau em Mestrado e Doutorado, para os docentes das redes estaduais e municipais este foi um fator motivador importante, na medida em que esta formação de especialização também representa a possibilidade de ascender na carreira profissional.

A pesquisa constatou e, portanto, confirmou dados mais amplos, de que ainda é expressivo o quantitativo de docentes sem formação inicial de licenciatura para o magistério na EPT. Muitos destes docentes acorreram aos Cursos de Especialização do PROEJA, mas este, por ser um curso de formação continuada, não trouxe solução para o problema da falta de licença/habilitação para atuar na educação básica.

Considero que apesar de todos os problemas, fragilidades e limitações desta formação até aqui apontados, esta formação docente representou um ganho para as duas modalidades de educação básica contempladas, um avanço para a área da Educação Profissional e para a área da Educação de Jovens e Adultos, em especial pela aproximação das duas áreas, pelas discussões que a formação suscitou e pelas produções de pesquisas dela decorrentes. Os docentes cursistas perceberam isso, de modo que valorizaram esta oportunidade de diálogo e em vários aspectos avaliaram positivamente a oferta de formação. Portanto, apesar dos resultados serem bastante contraditórios, o Curso de Especialização do PROEJA teve um papel fundamental e relevante nos processos de formação dos docentes do PROEJA.

Mas, o avanço poderia ser muito mais forte e impactante caso o próprio PROEJA tivesse sido realizado de modo mais incisivo como política pública, o que infelizmente não aconteceu até o presente, conforme já explicitamos ao mencionar a baixa adesão e minúscula oferta efetiva de vagas nas redes federal, estadual e municipal. Neste sentido, é inescapável considerar que parcela das fragilidades do programa de formação aqui analisado pode evidentemente ser atribuída às fragilidades gerais que caracterizaram o PROEJA desde sua origem ao presente,

não obstante o caráter essencial da proposta como proposição de política educacional de cunho social e com perspectiva de atendimento de direitos historicamente negados a parcela significativa da população brasileira, especialmente aos jovens e adultos trabalhadores.

A pesquisa realizada sugeriu muitos outros aspectos e temáticas nos quais é preciso aprofundar conhecimentos, como, por exemplo: pesquisa sobre o processo de organização e desenvolvimento dos Cursos de Especialização PROEJA do ponto de vista dos professores formadores e dos gestores; pesquisa pormenorizada sobre como se deu a escolha e a formação dos professores que atuaram como docentes formadores neste curso de especialização; pesquisa sobre a resistência que as faculdades de educação têm com relação à Educação Profissional; e pesquisa sobre as implicações de se dominar ou não alguns saberes, conceitos e concepções na formação docente. Estas são questões que valeriam a pena ser tomadas como objeto de futuras investigações, tomando-se diferentes regiões do Brasil.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação inicial. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

AIRES, Joanez Aparecida. Integração curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

ALBERNAZ, Roselaine Machado; DOROW, Clóris; ESLABÃO, Leomar da Costa. O PROEJA: a construção de uma formação continuada. In: ESLABÃO, Leomar da Costa; FRANZOI, Naira; SANTOS, Simone Valdete dos *et al.* (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS**. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

\_\_\_\_\_. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **REVEJ@ – Revista de Educação de Jovens e adultos**, Belo Horizonte: NEJA-FaE-UFMG, v. 1, n. 0, ago. 2007b.

BASCHTA JÚNIOR, Roland. **PROEJA: Análise e perspectivas - Curso de Especialização**. Florianópolis: Fórum PROEJA Sul II, 2010. Disponível em: <[http://forumproeja.ifsc.edu.br/images/stories/proeja-analise\\_e\\_eperspectivas-curso\\_de\\_especializacao.pdf](http://forumproeja.ifsc.edu.br/images/stories/proeja-analise_e_eperspectivas-curso_de_especializacao.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566/1909**. Crea nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizagem Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro:

Presidência da República, 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.540/1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial n.º 432/1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971a.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.692/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 616/1969**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1969. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0616.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0616.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 2.208/1997**. Brasília: Diário Oficial da União, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.276/1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 15 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.478/2005.** Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 11 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA.** Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2006a. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.840/2006.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 11 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Edital PROEJA – CAPES/SETEC n.º 03/2006.** Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2006c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital\\_proeja\\_capes\\_setec07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/edital_proeja_capes_setec07.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n.º 263/2006.** Reanálise do Parecer CNE/CES nº 66, de 24/2/2005, que propôs a alteração do art. 6º da Resolução CNE/CES nº 1, de 3/4/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília: CNE/CES, 2006d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces263\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces263_06.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2012.



\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de nível médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2006e.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007. **De Programa a Política Pública**. Brasília: MEC/SETEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA**. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2007c. (mimeo)

\_\_\_\_\_. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. **Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007d.

\_\_\_\_\_. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA**. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2008a. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Ofício Circular GAB/SETEC/MEC n.º 40/2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Portaria GAB/SETEC/MEC n.º 194/2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n.º 7/2009**. Consulta da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio sobre a possibilidade de essa escola obter credenciamento para a oferta do curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde. Brasília: D.O.U. de 18/6/2009, Seção 1, p. 16., 2009d.

\_\_\_\_\_. **Relatório da reunião da Especialização PROEJA de maio 2010**. Brasília. SETEC/MEC, 2010. (mimeo)

BURNIER, Suzana; CUNHA, Flávio Macedo. Estrutura curricular por eixos de conteúdos e atividades. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília: Associação Brasileira de Educação em Engenharia, v. 24, n. 2, p. 35-42, 2005.

CASIMIRO, Vito. **Entrevista Pedro Demo: “A criança é um grande pesquisador”**. Portal Educacional. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0035.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CEFET-RS. **Edital Unisede n.º 004/2006**. Pelotas: Centro Federal de Educação Tecnológica, 11 de julho de 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questão para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CLAUDINO, Jane Carla. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio**: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

\_\_\_\_\_. **La escuela a examen**: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Carta aos professores. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 15, n. 42, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1.º sem. 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

IFFARROUPILHA. **Relatório Circunstanciado**. Alegrete: *Campus Alegrete*, 22 de dezembro de 2010.

IFSUL-RIOGRANDENSE. **Relatório Circunstanciado**. Passo Fundo: *Campus Passo Fundo*, dezembro de 2010.

IF RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Circunstanciado**. Bento Gonçalves: *Campus Bento Gonçalves*, dezembro de 2010.

IFSC. **Edital n.º 10/2007**. Florianópolis: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, 02 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. **Edital n.º 23/COING/2008**. Florianópolis: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, 13 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Pós-graduação *lato sensu***. Florianópolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Relatório Curso de Especialização PROEJA**. 1. ed. 2006/2007. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 25 de março de 2009b.

\_\_\_\_\_. **Relatório Curso de Especialização PROEJA**. 2. ed. 2007/2008. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 25 de março de 2009c.

\_\_\_\_\_. **Relatório Curso de Especialização PROEJA**. 3. ed. 2008/2009. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 25 de março de 2009d.

\_\_\_\_\_. **Projeto do curso de especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos - pós-graduação *lato sensu***. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2009e.

\_\_\_\_\_. **Edital de ingresso n.º 59/DEING/2009a**. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 07 de dezembro de 2009f.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 2007.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

JANTSCH, Ari Paulo. Os conceitos no ato teórico-metodológico do labor científico. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008.

JORGE, Céuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura. A educação profissional integrada à EJA e a sua implantação de cursos técnicos em nível médio no Paraná. In: PARANÁ. **O ensino médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED - PR, 2008.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes (entrevista). **Estudo indica articulação de educação e trabalho para ressocializar pessoas privadas de liberdade**. Observatório da Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br>>. Acesso em: 02 out. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Profissional: categorias para uma nova Pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p.19-29, maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a Educação profissional e tecnológica. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. v. 3. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite *et al.* **Projeto de Pesquisa: demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná**. Projeto de Pesquisa n. 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC n.º 3/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/UNIOESTE, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_; SHIROMA, Eneida Oto. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-

743, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.

\_\_\_\_\_; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, 2005.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Retratos da Escola**, Brasília: v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010.

MARX, Karl. **O capital**. v. I. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao Ensino Médio. **Holos**, Natal, ano 21, set. 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007. [Trabalho apresentado]. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

\_\_\_\_\_; HENRIQUE, Ana Lúcia S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: REIS E SILVA, Amélia Cristina; BARACHO, Maria das Graças. **Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: CEFET-RN Editora, 2007.

POLITZER, Georges. **Princípios elementares de filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd - Editora Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006a.

\_\_\_\_\_. **O educador de jovens e adultos em formação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2006b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

UNESCO. **Marco de Belém**. CONFINTEA VI. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

UFRGS. **Edital s/n**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 10 de outubro de 2007a.



\_\_\_\_\_. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Pós-Graduação *lato sensu***. Porto Alegre: UFRGS/CEFETBG/CEFETSVS/UFSM, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Edital nº. 033-2008**. Porto Alegre: Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, 24 novembro de 2008a.

\_\_\_\_\_. **Edital s/n**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 26 de novembro de 2008b.

\_\_\_\_\_. **Edital s/n**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Centro Federal de Educação Tecnológica São Vicente do Sul – Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos/CEFET Bento Gonçalves, 18 de setembro de 2008c.

\_\_\_\_\_. **Edital s/n**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Centro Federal de Educação Tecnológica, de São Vicente do Sul – Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos. 26 de novembro de 2008d.

\_\_\_\_\_. **Curso de Especialização PROEJA Indígena**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 05 de novembro de 2010a.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final – Polo do Rio Grande do Sul – Turmas certificadas pela UFRGS em convênio com os Institutos Federais Rio Grande do Sul e Farroupilha**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dezembro de 2010b.

UFSM. **Edital n. 079**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 02 de dezembro de 2009.

UTFPR. **Projeto de Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Pós-Graduação *lato sensu***. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 01/06 – PROGRAD**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 01/07**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 18 de setembro de 2007a.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 04/07.** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 12 de novembro de 2007b.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 02/09 – DEPOG.** Londrina: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 28 de abril de 2009a.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 04/2009 – GEPPG.** Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 27 de abril de 2009b.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 04/09.** Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 01 de maio de 2009c.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 02/09 – GEPPG.** Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 23 de março de 2009d.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 13/2010 – DIRPPG-CM.** Campo Mourão: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 9 de novembro de 2010a.

\_\_\_\_\_. **Edital n. 10/2010 – DIRPPG.** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 17 de novembro de 2010b.

\_\_\_\_\_. **Projeto de abertura do II Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação para Jovens e Adultos – Campus Londrina. Processo nº. 102/10-COEPP.** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação. 06 de agosto de 2010c.

\_\_\_\_\_. **Relatório Circunstanciado.** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010d.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

## APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

<b>1 Caracterização dos entrevistados</b>
1.1 Qual é sua formação de graduação?
1.2 O que o levou a fazer o Curso de Especialização do PROEJA?
<b>2 Projeto pedagógico, organização curricular do curso e eixos formativos</b>
2.1 O Documento Base do PROEJA foi trabalhado no curso?
2.2 O projeto de curso foi entregue aos alunos?
2.3 Qual foi a temática de sua Monografia?
2.4 Como foram trabalhados no curso as concepções e os princípios da Educação Profissional, do Ensino Médio e da EJA?
2.5 Como foi trabalhada no curso a Gestão Democrática?
2.6 Como foram trabalhadas no curso as Políticas e Legislação Educacional?
2.7 Como foram trabalhadas no curso as concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA?
2.8 Como foi trabalhada no curso a Didática para a Educação Profissional, para o Ensino Médio e para a EJA?
2.9 Como o curso tratou da transposição didática dos conhecimentos da educação profissional técnica integrada à educação geral na modalidade de EJA?
<b>3 Concepção de Integração</b>
3.1 O que você entende por integração?
3.2 Como foi abordada a integração da educação geral à educação profissional?
3.3 Como foi tratada a Educação Profissional integrada à EJA?
3.4 No que essa abordagem contribuiu para sua compreensão da integração?
3.5 Quais autores mais contribuíram na compreensão da integração?
<b>4 O princípio educativo do trabalho</b>
4.1 O que você entende por trabalho como princípio educativo?
4.2 Como foi abordado o princípio educativo do trabalho no curso?
<b>5 Perfil do egresso: professor pesquisador</b>
5.1 O que você entende por professor pesquisador?
5.2 Você considera que o curso formou um professor pesquisador?
<b>6 A compreensão dos sujeitos do PROEJA</b>
6.1 Como essa formação propiciou para a compreensão dos sujeitos do PROEJA?
<b>7 O significado e o sentido da formação em PROEJA</b>
7.1 Especialização do PROEJA: formação inicial ou continuada?
7.2 O Curso de Especialização em PROEJA cumpriu sua função de formar o professor para o PROEJA?

Fonte: Elaboração própria.

## APÊNDICE II – CURSOS PROEJAFIC NOS MUNICÍPIOS DO SUL DO BRASIL

PARANÁ			
Cursos PROEJAFIC	Vagas	Turmas	Municípios Participantes
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná</b>			
<b>Campus Foz do Iguaçu</b>			
Pesca	30	1	Foz do Iguaçu
<b>Campus Paranaguá</b>			
Aquicultura	30	1	Paranaguá
<b>SANTA CATARINA</b>			
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina</b>			
<b>Campus Araranguá</b>			
Eletricista: Instalador Domiciliar	45	3	Araranguá
Costura Industrial	45	3	Araranguá
<b>Campus Canoinhas</b>			
Informática integrada ao meio rural	90	3	Canoinhas
<b>Campus Chapecó</b>			
Instalações Elétricas Residenciais	90	3	Chapecó
<b>Campus Florianópolis</b>			
Arco construção e reparos I. Pedreiro de Edificações: alvenaria e revestimentos	90	3	Florianópolis
<b>Campus Florianópolis-Continente</b>			
Habilidades básicas de panificação	45	2	São José
Operações básicas de cozinha	90	3	Itapema
<b>Campus Gaspar</b>			
Vestuário e modelagem industrial	60	2	Gaspar
Manutenção em montagem de computadores	60	2	Gaspar
<b>Campus Jaraguá do Sul</b>			
Manutenção de Instalações Elétricas Residenciais	30	1	Jaraguá do Sul (Rio Negrinho)
Manutenção Mecânica Industrial	30	1	Jaraguá do Sul (Rio Negrinho)
Corte e Costura	30		Jaraguá do Sul (Rio Negrinho)
<b>Campus Joinville</b>			
Fabricação Mecânica	90	3	Joinville
<b>Campus Lages</b>			
Agroecologia	30	3	Lages
<b>Campus São Miguel do Oeste</b>			
Agricultura Familiar	90	3	São Miguel
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>			
<b>Universidade Federal de Pelotas – Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça</b>			
Grãos, Rações, Confeção e Reciclagem	90	3	Pelotas
<b>Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul</b>			
<b>Campus Bento Gonçalves</b>			
Comércio	330	11	Dois Irmãos, Balneário Pinhal, Novo Hamburgo, Canoas e Capão da Canoa
Cabeleireiro	30	1	Caxias do Sul
Educação (Cumim)	30	1	Bento Gonçalves
Design de móveis	30	1	Novo Hamburgo

Economia solidária com ênfase em Confeitaria panificação/ embalagens	120	4	Balneário Pinhal, Bento Gonçalves e Garibaldi
Educação	120	4	Bento Gonçalves e Caxias do Sul
Estética	30	1	Caxias do Sul
Informática	390	14	Bento Gonçalves, Garibaldi, Cambará do Sul, Caxias do Sul, Capão da Canoa, Canoas e Antônio Prado.
Panificação	150	5	Canoas
Marcenaria	120	4	Dois Irmãos, Capão da Canoa, Bento Gonçalves
Turismo e hotelaria	300	10	Salvador do Sul, Caxias do Sul e Capão da Canoa
Metal mecânica	90	3	Caxias do Sul e Canoas
Jardinagem	30	1	Bento Gonçalves
Administração	300	10	Caxias do Sul
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha</b>			
<b>Campus Alegrete</b>			
Agroindústria	30	1	Cachoeira do Sul, Manoel Viana e São Borja
Construção Civil	30	1	Alegrete
Informática	150	6	Alegrete e São Borja
Panificação	30	1	Alegrete
Piscicultura	60	2	Cachoeira do Sul e Manoel Viana
<b>Campus Júlio de Castilhos</b>			
Atendente e Recepcionista de Empreendimentos Comerciais	30	1	Júlio de Castilhos
Assistente em Operações Administrativas	30	1	Júlio de Castilhos
Implantação e manutenção de parques e jardins	90	3	Júlio de Castilhos, Tupanciretã, Cachoeira do Sul.
<b>Campus Santo Augusto</b>			
Gestão agropecuária	120	4	Coronel Bicaco, Santo Cristo, Tenente Portela, Três Passos
<b>Campus São Vicente do Sul</b>			
Panificação	50	2	Jaguari, São Pedro do Sul, Cacequi, Jari
Panificação	18	1	Jaguari ( <b>Sistema Prisional</b> )
Produção de Alimentos em base ecológica	30	1	Cachoeira do sul
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense</b>			
<b>Campus Passo Fundo</b>			
Edificações	120	4	Passo Fundo, Pontão

Fonte: Elaboração própria<sup>46</sup>.

<sup>46</sup> Elaborado a partir do documento: Cursos PROEJAFIC nos municípios. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12294&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=86)>. Acesso em: 02 nov. 2012.