

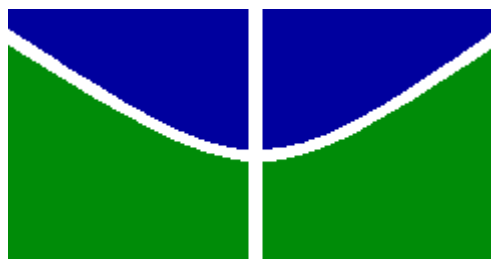


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS**

CRISTIANE JORGE DE LIMA BONFIM

Brasília – DF, julho de 2011.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
DOCENTES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS**

CRISTIANE JORGE DE LIMA BONFIM

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial de obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Livia Freitas Fonseca Borges.

Brasília – DF, julho de 2011.

CRISTIANE JORGE DE LIMA BONFIM

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A
ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Orientadora (UnB)

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga
Membro (UnB/FE)

Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias
Membro Externo (UFC/FE)

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro
Membro Suplente (UnB/FE)

Brasília – DF, julho de 2011.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 990754.

Bonfim, Cristiane Jorge de Lima.
B713d Os desafios da formação continuada de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos / Cristiane Jorge de Lima Bonfim. -- 2011.
182 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

Orientação: Lívia Freitas Fonseca Borges.

1. Professores - Formação. 2. Ensino profissional. 3. Educação de adultos. 4. Currículos. I. Borges, Lívia Freitas Fonseca. II. Título.

CDU 371.13

Qual é a prática certa, senão aquela que conseguimos materializar imbuídos de vontade!

Qual o avanço obtido, senão aquele que conseguimos construir!

Qual esforço necessário, senão aquele que estivermos dispostos a nos dedicar!

Não existem fórmulas mágicas quando falamos de pessoas.

Essa é a riqueza da construção, que se diferencia pela prática imbuída de vontade, pelo avanço constituído de construção, pelo esforço dedicado que traz a vitória que alivia nosso cansaço, alegra nossa alma, acalenta nosso sonho e nos anima a prosseguir dia-a-dia em busca de novas práticas, novos avanços, novos esforços que transformam pessoas, saberes, lugares, como se fosse mágica, mas que leva tempo, pois envolve pessoas, saberes e lugares, afinal, o tempo e as coisas na vida da gente nos faz ser igual ou diferente.

Cristiane Jorge

Ao meu inesquecível pai, Teodoro Pereira, (*in memoriam*), que nos deixou em tão pouco tempo as lições de toda uma vida.

À minha mãe, Alcy Jorge Pereira, que sempre foi nossa fortaleza e com sabedoria nos conduziu ao que somos.

À minha tia Altair Dagmar, a nossa iaiá (*in memoriam*) que sempre esteve ao nosso lado.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Welder de Lima.

Todos vocês me fizeram e me fazem forte sempre!

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela oportunidade desta vida.

Aos meus professores do mestrado, pela generosidade do seu fazer.

Aos meus colegas da turma de 2009 do Projeto Gestor.

Aos meus amigos Haroldo Bentes e Lilissanne Marcely, que muito me incentivaram no enfrentamento desta batalha.

Às minhas amigas Polliana Cristina e Mariela Carvalho, que, com paciência e esmero, me ajudaram na apresentação deste trabalho

Às professoras Ilma Veiga, Kátia Augusta e Ana Maria Lório, pelas grandes contribuições a este trabalho.

E um especial agradecimento à minha incansável, cuidadosa e precisa orientadora, a Professora Lívia Borges, que caminhou comigo em todos os instantes deste mestrado e quando eu quis parar, ela me intimou a prosseguir.

BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. **Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos.** 2011. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de Especialização para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para a integração dessas duas modalidades da educação básica de nível médio. A partir do objetivo geral desdobramos os objetivos específicos: Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA; Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e da educação profissional no contexto da educação básica; Analisar as convergências e divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional que permite ou dificulta aliar teoria e prática aos egressos da formação docente e, analisar a relação entre a formação dos professores formadores da Especialização e os contextos escolares da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos. Os interlocutores da pesquisa foram professores cursistas egressos da formação, professores formadores, coordenador geral do PROEJA todos vinculados ao Campus Curitiba/UTFPR e da Coordenação Nacional do PROEJA na SETEC/MEC em Brasília. A abordagem metodológica foi predominantemente qualitativa, que atendeu ao estudo de caso, viabilizado pelo uso dos instrumentos de levantamento de dados: entrevista semi-estruturada, questionários preenchidos em formulário virtual¹ e análise documental. A pesquisa se pautou em três eixos No eixo sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores utilizamos: Imbernón (2009a, 2009b, 2010), Moura (2006a, 2006b.), Borges (2010), Moreira (1990), Gatti (2007,2008), Tanuri (2000), Tardif (2008), Veiga (2007, 1998, 2009). No eixo sobre o Currículo da formação Continuada de professores para o PROEJA buscamos à luz de Gimeno Sacristán (2000), SANTOMÉ (1998), Bernstein (1977), Borges (2010) e Goodson (2008), Silva (2009). O último Eixo aborda o PROEJA no contexto da Educação Básica de Nível Médio e da Educação Profissional, assim buscamos: Freire (1996), Haddad (2000), Paiva (2003), Paiva (2009), Manfred (2002), Arroyo (2008), Ramos (2005) e Ciavatta (2005) . Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de se fazer ajustes curriculares com inserção de conteúdos e práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, e formas de concretização do currículo integrado em salas de aula do programa, e ainda, a aproximação dos professores formadores aos contextos do PROEJA, a fim de possibilitar a integração entre teoria e prática Cursos da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Educação Básica de Nível Médio.

Palavras-chave: Currículo. Formação Continuada de Professores. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

¹Foram enviados aos interlocutores da pesquisa o endereço eletrônico onde estava disponível on line o formulário da pesquisa construído com o uso da ferramenta de edição disponível no *googledocs*.

BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. **The challenges of continuing education of teachers for work with Professional Education linked to Youth and Adult Education.** 2011. 182p. Dissertation (Master Degree in Education) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF.

ABSTRACT

The main objective of this research is to identify and analyze the challenges of the teacher's continuing education on post-graduated level in order to act in the professional education articulated to youth and adult education to join these two categories of the basic education on medium level. From the main objective, we came with the specific objectives: to identify and to analyze which are the motivations that lead teachers, who has graduation, to attend to the continuing education to the National Program of Professional Education Integration to Basic Education on the category of Youth and Adult Education – PROEJA; to analyze the continuing education to the PROEJA curriculum's particularities and if these characteristics contribute to the Youth and Adult Education Integration to Professional Education in the Basic Education context; to analyze the convergences and divergences between the continuing education curriculum to the PROEJA and its relation with the Professional Education and Youth and Adult Education's contexts, that allow or difficult to ally theory and practice to the discharged of the teachers' training course and to analyze the relation between the teachers' training trainers of the post-graduation and the school contexts of the Professional Education and Youth and Adult Education. The research interlocutors were discharged teachers from the training, trainer teachers, the General Coordinator of PROEJA and all located to the Curitiba/UTFPR Campus and the National Coordinator of PROEJA in the SETEC/MEC in Brasilia. The methodological approach was manly qualitative with case study and data analysis: semi-structured interviews, questionnaires filled on a virtual platform and documental analysis. The research has three lines: In the Teachers' Initial and continuing Formation, we used Imbernón (2009a, 2009b, 2010), Moura (2006a, 2006b), Borges (2010), Moreira (1990), Gatti (2007, 2008), Tanuri (2000), Tardif (2008), Veiga (2007, 1998, 2009). In the curriculum of teachers' continuing education to PROEJA line, we searched at Gimeno Sacristán (2000), Santomé (1998), Bernstein (1977), Borges (2010) e Goodson (2008), Silva (2009). The last line guide us to PROEJA in the context of Basic Education on medium level and Professional Education, then, we used: Freire (1996), Haddad (2000), Paiva (2003, 2009), Manfred (2002), Arroyo (2008), Ramos (2005) e Ciavatta (2005). The research's results pointed to the need to adjust the curriculum with content insertion of the content and pedagogical practices to the Youth and Adult Education and to find ways of achieving of this integrated curriculum in the program classes, besides, the trainers' access to the PROEJA contexts in order to make possible the integration between theory and practice in the Professional Education courses to the Youth and Adult Education in the context of basic education on medium level.

Keywords: Curriculum, Teachers continuing education, Professional Education, Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

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

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

FIC – Formação Inicial e Continuada.

ISE – Instituto Superior de Educação.

MEC – Ministério da Educação.

ONG – Organização Não Governamental.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Crescimento do atendimento x Crescimento de polos de formação.....	77
Tabela 2 - Total de matrículas por região e por ano.....	77
Tabela 3 - Total de matrícula e Evasão por ano do Curso de Especialização UTFPR.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos da pesquisa	29
------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos Técnicos em PROEJA ofertados em 2009 pela UTFPR.....	33
Quadro 2 - Total de Docentes por Campus – UTFPR.....	34
Quadro 3 - Total de Docentes da Área de Construção Civil – Campus Curitiba.....	35
Quadro 4 - Formação Inicial docentes área de construção Civil - Campus Curitiba.....	35
Quadro 5 - Síntese da relação das questões norteadoras, objetivos específicos e procedimentos de pesquisa	45
Quadro 6 - PROEJA e educação básica.....	60
Quadro 7 - Matriz Curricular Especialização em Educação para o PROEJA com cargas horárias do período pesquisado 2006 – 2009.....	97
Quadro 8 - Disciplinas e Ementas Especialização – 2009.....	117
Quadro 9 - Motivos que levam Professores Licenciados e Bacharéis à Especialização em Educação para o PROEJA	133
Quadro 10 - Formação Inicial de Professores que estudaram EPT na Graduação.....	141
Quadro 11 - Avaliação geral do curso pelos professores cursistas	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
A trajetória profissional como ponto de partida para a pesquisa.....	26
CAPÍTULO I.....	28
O CAMINHO QUE TRILHAMOS.....	28
1.1 O estudo de caso.....	31
1.2 A Instituição Formadora foco da pesquisa.....	32
1.3 Os interlocutores da pesquisa	36
1.3.1 Os professores cursistas egressos da especialização	36
1.3.2 Os professores formadores da especialização.....	37
1.3.3 O Coordenador-Geral do PROEJA na UTFPR.....	37
1.3.4 A Coordenadora do PROEJA na SETEC/MEC.....	38
1.3.5 A Coordenadora do PROEJA na SEEPR	38
1.4 Os procedimentos para o levantamento de dados.....	38
1.4.1 Os questionários.....	38
1.4.2 A entrevista	40
1.4.3 A análise documental.....	42
1.5 A análise dos dados da pesquisa.....	44
1.6 Síntese da relação das questões norteadoras, objetivos específicos e procedimentos de pesquisa.....	44
CAPÍTULO II.....	47
O PROEJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - LOCUS DA ATUAÇÃO DOCENTE.....	47
2.1 A Educação Profissional	47
2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos	53
2.1.3 O PROEJA	57
2.1.4 Considerações sobre o PROEJA e o supletivo.....	61
CAPÍTULO III.....	63
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	63
3.1 Formação de professores no Brasil – um pequeno resgate histórico.....	63
3.2 A formação inicial de professores na perspectiva da legislação.....	66
3.3 A formação continuada de professores.....	71
3.4 A formação continuada para a educação profissional: uma abordagem histórica.....	73
3.5 O Panorama Nacional da Especialização para o PROEJA.....	76
CAPÍTULO IV.....	81
O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROEJA NA UTFPR – UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	81
4.1 Os relatos da Gestão Nacional do PROEJA	82
4.1.1 A implantação do PROEJA – Coordenação Nacional – SETEC/MEC.....	82
4.1.2 Contribuições da Coordenação Geral do PROEJA – UTFPR.....	86
4.2 As orientações para elaboração dos projetos do Curso de Especialização.....	90
4.3 Em busca da integração da educação de jovens e adultos à educação profissional no currículo da formação.....	97
4.4 Contexto do PROEJA - Convergências e Divergências do Currículo da Formação. 112	
4.5 Os professores formadores e sua relação com os contextos escolares da EPT e EJA	131
4.6 A motivação dos professores cursistas em busca da formação.....	133

	15
4.6.1 Professores cursistas egressos da formação – contribuições para o Curso.....	141
Considerações Finais.....	144
Referências Bibliográficas.....	152
APÊNDICES.....	157
Apêndice A - Questionário a ser respondido pelos professores formadores da Especialização.....	158
Apêndice B - Questionário a ser respondido pelos professores cursistas do curso de Especialização em PROEJA.....	164
Apêndice C – Roteiro para entrevista semi estruturada aplicada a gestora nacional do PROEJA – SETEC.....	169
Apêndice D – Roteiro para entrevista semi estruturada aplicada ao Coordenador Geral do núcleo de formação docente para o PROEJA.....	171
Apêndice E – Solicitação de autorização para entrevista.....	173
Apêndice F – Termo de consentimento do(a) entrevistado(a)	175
Apêndice G – Roteiro para análise documental.....	177
ANEXO.....	179
ANEXO I - Relação das Escolas que ofertam cursos de Educação Profissional integrada à EJA no Estado do Paraná.....	180

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra o Grupo de pesquisa “Currículo: teorias e práticas”, coordenado pela Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges e que se insere na discussão da formação de professores para a integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no contexto da Educação Básica, que apresenta a necessidade de formação docente apropriada aos desafios da modalidade, na perspectiva da integração curricular à qual se propõe, uma vez que o PROEJA se mostra: heterogêneo, diverso e diferente em cada região ou escola na qual se materializa. É na escola o lugar do protagonismo de professores formadores e professores cursistas que nos possibilitou debruçar sobre este trabalho. É nela que o fazer pedagógico é construído e reconstruído em sua plenitude.

As mudanças na Educação Profissional, na última década, impuseram desafios a serem enfrentados em busca de um currículo que consiga integrar formação profissional e a formação geral, conforme mudança na legislação ocorrida com a publicação do Decreto n. 5.154/2004 que, ao revogar o Decreto n. 2.208/97, permitiu a oferta do ensino médio integrado à educação profissional com habilitações técnicas condizentes com a formação.

No sentido da construção do currículo, segundo Goodson:

A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização. (GOODSON, 2008, p.113)

Conhecer a relação entre o currículo e a história é de extrema importância para sua materialização, porém, este aspecto não pôde ser praticado nos primeiros cursos do PROEJA, uma vez que na instituição do Programa, por meio do Decreto n. 5478/05, ainda não havia documentos orientadores de sua proposta curricular e o texto do Decreto apontava à utilização das “diretrizes curriculares nacionais definidas e demais atos

normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2005).

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi demandada à implantação do PROEJA, em caráter de urgência, uma vez que o programa era e é parte de uma política pública de inclusão social por meio da profissionalização que, embora de forma compensatória, tem como objetivo alcançar:

[...] o imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal. (BRASIL, 2007a, p. 18).

O PROEJA tem em si, além da urgência dos sujeitos a serem atendidos por ele, o posicionamento político colocado pelo Decreto n.º 5478/05 à sua implantação pela RFEPCT que, à época, não tinha oferta de cursos para esta modalidade da educação básica, conforme texto do documento base do programa:

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA. (Ibid., p. 34).

A RFEPCT foi chamada ao desafio de atuar na modalidade e também de se tornar referência nestes cursos, contribuindo com sua parcela junto à sociedade ao ampliar a oferta de mais uma modalidade de formação profissional articulada² à Educação de Jovens e Adultos na forma integrada.

O PROEJA contempla a elevação do nível de escolaridade, a inserção no mundo do trabalho, por meio do acesso à educação, direito fundamental do cidadão, garantido

²As formas de articulação da Educação Profissional à Educação Básica são definidas nos termos do Decreto 5.154/04.

pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 208. O Decreto orientava ainda que a Educação Profissional fosse articulada à Educação de Jovens e Adultos à Educação Básica, no nível médio ou fundamental nas formas concomitante ou integrada.

Assim, para fins desta Dissertação de Mestrado, adotaremos a articulação do PROEJA no contexto da educação básica de nível médio, que permite a habilitação técnica de nível médio do Curso Técnico concluído pelo estudante, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos³.

O Decreto nº. 5840/06 revogou o nº. 5478/05 e abriu a possibilidade da oferta de cursos de PROEJA por instituições públicas e privadas adicionalmente à RFEPCT, com base em discussões entre a RFEPCT e os setores da sociedade, gestores e estudiosos que indicavam a necessidade de ampliação do número de cursos em virtude da demanda existente em todo o país.

Para viabilizar a implantação do programa, muitas discussões ocorreram na RFEPCT relacionadas à infraestrutura, envolvendo salas de aulas, material didático específico e laboratórios. Estes itens foram financiados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação (SETEC/MEC) dentro de um limite financeiro pré-estabelecido para cada instituição formadora da RFEPCT, que se propôs a ofertar matrículas para o PROEJA.

Para possibilitar a discussão e a compreensão do PROEJA, a SETEC/MEC promoveu, no final do ano de 2005, em cada região brasileira, as “oficinas pedagógicas de capacitação para gestores acadêmicos”. Nestas oficinas, foram proferidas palestras sobre a Educação de Jovens e Adultos e Currículo Integrado, ministradas por especialistas de Universidades Federais e da própria RFEPCT, a fim de fomentar a discussão entre os grupos com vistas a criar um espaço de reflexão e entendimento sobre todos os pontos importantes do programa nos diversos aspectos que envolviam sua implantação. Possibilitou, ainda, a socialização de experiências entre as instituições participantes, contribuindo com a compreensão das concepções do PROEJA, princípios e seu público, para subsidiar a construção dos planos de curso que contemplassem, em seu currículo, a integração entre a formação geral para o ensino médio e a formação profissional.

³ O catálogo nacional de cursos técnicos foi instituído pela Resolução n.º 3 de 9 de julho de 2008 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e dispõe sobre a instituição e implantação do catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio estabelecendo os nomes dos cursos técnicos, os perfis de formação, os recursos materiais e carga horária mínima para cada habilitação.

Estas oficinas representaram um ponto de partida para a RFEPCT ofertar vagas para os novos cursos, porém, ainda não havia na época um documento que orientasse e auxiliasse a compreensão para a construção do Plano de Curso da modalidade. Este documento só foi publicado no ano seguinte (em 2006) e teve uma nova versão publicada em agosto de 2007⁴, trazendo desde a primeira edição informações importantes a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil, as concepções e princípios do PROEJA, as orientações sobre a construção do projeto político-pedagógico integrado e aspectos operacionais da implantação do Programa. O Documento Base do PROEJA Ensino Médio estabeleceu a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da EJA,

considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme anteriormente afirmado, opera, prioritariamente, na perspectiva de um *projeto político-pedagógico integrado*.[...] Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um currículo integrado. (BRASIL, 2007a, p. 39).

Para que estes espaços de formação profissional para jovens e adultos pudessem ser criados, a formação docente representou e representa importante fator desta equação no contexto escolar da educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Imbernón (2009a, p. 41) “A formação do professor deveria basear-se em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos e centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação”. Assim, não é bastante saber ensinar, pois segundo Freire (1996, p. 47) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, partindo da percepção do contexto, para nele se posicionar no papel de formador enquanto mediador das questões, contemplando sua complexidade heterogênea de cultura, pensamento, conhecimentos e expectativas.

Dessa forma, a formação docente para o PROEJA, segundo Moura (2006a), deverá:

[...] guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a EPT, pois

4 Neste trabalho, optamos por utilizar o documento-base do PROEJA, publicado em 2007, por ser o último documento de referência vigente até a finalização dessa Dissertação.

se trata de uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente. [...] Se já houvesse uma solução para as questões relativas à formação de profissionais para a EPT, estaríamos diante de uma tarefa mais simples, entretanto, isso ainda não aconteceu [...] (MOURA, 2006 *apud* MOURA, 2006a, p. 83).

Assim, o PROEJA se insere no campo de atuação docente da Educação Profissional e Tecnológica, que segundo Moura (2006a) “a formação docente para EPT ainda é uma questão a ser resolvida”, considerando que muitos professores são graduados em cursos de bacharelado, que não têm o objetivo formar para a docência, o que cria uma necessidade de formação docente complexa do ponto de vista do perfil a ser formado.

Nessa direção, apresentando uma síntese sobre o perfil docente para EPT, Machado entende que:

A formação dos docentes da educação profissional demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, sociologia dos currículos da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional (MACHADO, 2008, p.20).

Analisando os inúmeros desafios mencionados pela autora acerca da formação docente para a educação profissional, temos delineado um perfil formativo complexo, com necessidades de desenvolvimento de habilidades que possibilitem intervenções teórico-práticas de ensino aprendizagem, que devem também ser voltadas para cada nível e modalidade, que se relacionem com o desenvolvimento tecnológico, com a produção de pesquisa aplicada, e por fim, com a inovação e com o mundo do trabalho.

A prática em sala de aula requer ainda o uso de projetos interdisciplinares e determinadas técnicas de ensino e intervenções pedagógicas que criem melhores possibilidades de ensino aprendizagem e neste caso retomamos a afirmação de que os cursos de bacharelado não tem objetivo de formar para a docência, os itens elencados para a prática em sala de aula não são contemplados nestes cursos que formaram a maioria dos profissionais de várias áreas que atuam como professores na educação profissional e tecnológica na RFEPCT.

No caso dos professores graduados em cursos de licenciatura, nem todos tiveram

em seus cursos disciplinas sobre Educação de Jovens e Adultos, e

Somente nas últimas décadas o problema da formação de educadores para a EJA ganhou dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes. (SOARES, 2008, p. 85).

A obrigatoriedade da inserção da discussão sobre uma série de temas, inclusive Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura Pós LDB, só veio com a Resolução CNE/CP 01/2002, ou seja, dois anos depois da Resolução CNE/CEB 1/2000 que “estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, vale destacar que não é mencionada na Resolução a discussão de temas sobre educação profissional.

Sendo assim, a formação para a Educação de Jovens e Adultos ainda não é questão resolvida para docentes licenciados em todo Brasil em todas as áreas, visto que cada área de licenciatura tem resolução específica para orientação de seus currículos. Vale destacar que, assim como a formação docente para EPT é algo a se resolver, também a formação dos licenciados que atuam na EPT não é posta em discussão, tal fato merece nossa atenção, uma vez que, com a necessidade de integração entre formação geral e formação profissional e a aplicação da teoria de formação geral nas aulas práticas de laboratórios (química, física, biologia, eletricidade, etc.) aplicadas com conteúdos integrados com a formação profissional, a fim de proporcionar uma aproximação prática dos alunos ao experimento, é preciso que os professores licenciados sejam preparados também para estes ambientes de formação ao passo que

A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. (MACHADO, 2008, p. 16).

Portanto, a formação de licenciados para atuação na educação profissional é

outro desafio presente para a integração curricular que deve se materializar em sala de aula nos cursos Técnicos de PROEJA. Assim, na RFEPCT, temos dois perfis distintos de docentes na perspectiva da formação inicial, que demandam esta formação docente para atuar nos Cursos Técnicos de PROEJA nas instituições que ofertam o programa, uma vez que essas instituições estão construindo as condições para essa nova oferta. A falta da preparação para a ação docente nos cursos de PROEJA fica evidenciada na fala dos professores que atuaram em 2006 no programa em uma escola da RFEPCT:

Por ocasião das reuniões com os professores, a falta de capacitação dos mesmos para atuar no PROEJA também foi tema bastante discutido, e mais, apresentaram argumentos que não foram capacitados para trabalhar com o público do PROEJA (BENTES; BONFIM, 2007, p. 202).

Em outra pesquisa, a fala dos professores demonstra ainda a questão do distanciamento e do desconhecimento destes sobre o público-alvo do programa que pode ser minimizado se abordado pela formação docente para a modalidade:

[...] vários docentes trataram o assunto com naturalidade, embora outros tenham desdenhado dessa política do governo por entender que esse público na Rede Federal não conseguiria alcançar as metas, mostrando assim, que os sujeitos alunos da EJA deveriam se adequar à escola e não o contrário. Alguns deixaram bastante claro que não gostariam de lidar com essa modalidade, pois se trata de alunos que não avançariam na aprendizagem e a evasão seria muito grande, segundo foi constatado em outras escolas [...] (NASCIMENTO, 2009, p. 78).

A fala destes professores demonstra um evidente distanciamento da realidade da exclusão social brasileira. A complexidade desta formação docente que implica preparação para um trabalho docente que, ao envolver duas modalidades da educação básica, deve abordar alguns aspectos imprescindíveis para lidar com os contextos escolares do PROEJA:

[...] assumimos que a formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos são importantes, mas o objetivo macro da proposta é mais ambicioso e deve ter o foco na formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais e, particularmente, no campo da EPT, numa perspectiva de sua integração com a educação básica. fortalecimento da economia (MOURA, 2006a, p. 84).

Portanto, devem ser contemplados na formação tanto os aspectos gerais de

formação docente quanto da formação de gestão para os dirigentes, além de propiciar a superação da visão estreita de fortalecimento do mercado e da economia, privilegiando o ser humano.

Os resultados dos estudos da presente proposta poderão servir de subsídio aos gestores da Especialização em Educação para o PROEJA da SETEC/MEC, a fim de colaborar com o aprimoramento, no que couber, dos projetos dos cursos de Especialização em Educação para o PROEJA ou ainda apoiar novas orientações sobre a referida formação para que esta atinja seus objetivos⁵:

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 conhecimento como síntese da formulação e implementação teórico-prática da proposta integrada de educação profissional média e de educação de jovens e adultos.

A Instituição pesquisada foi a Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR, por ter se destacado no contexto nacional, no período delimitado pela pesquisa (de 2006 a 2009), como a Instituição da RFEPCT com maior oferta de vagas da Especialização em Educação para o PROEJA objeto do nosso estudo.

A falta de estudos sobre os desafios, dificuldades e benefícios desta formação para PROEJA deixam de contribuir com a construção de um curso de formação que qualifique a prática docente nos contextos escolares do programa. Saber como a formação continuada de professores em nível de Especialização em Educação para o PROEJA tem conseguido colaborar com atuação dos professores na modalidade, ainda permanece em aberto.

A fim de possibilitar nossa compreensão sobre a experiência de implantação e sobre a continuidade do projeto na referida Instituição, optamos pela técnica de Estudo de Caso e nos propusemos a seguinte questão central de pesquisa:

⁵Esses objetivos foram propostos no documento 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, 2006 e os projetos dos cursos de todas as edições (2006 a 2009) citam estes objetivos.

Quais os desafios da formação continuada de docentes em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* para a atuação na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos de nível médio?

Outras questões de pesquisa são apresentadas a partir desta questão central:

- Quais motivos levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA?
- Quais as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica?
- Quais as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente?
- Qual a relação entre a formação dos professores formadores da pós-graduação e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos?

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para integração dessas duas modalidades da educação básica de nível médio.

Para o desenvolvimento da proposta de pesquisa, propusemos alcançar quatro objetivos específicos:

- Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA;
- Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;
- Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos

egressos da formação docente.

- Analisar a relação entre a formação dos professores formadores da pós-graduação e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos.

Pela especificidade da educação de jovens e adultos e da educação profissional, o PROEJA se coloca como um grande desafio pedagógico ao propor a integração destas duas modalidades da educação básica, em particular para o ensino médio, foco da nossa investigação, uma vez que neste nível os alunos saem habilitados como técnicos para exercer a profissão no mundo do trabalho.

Para fins de organização da apresentação deste trabalho, apresentamos inicialmente o caminho percorrido pela pesquisadora, que permite compreender a relação pessoal e profissional com os objetivos desta pesquisa.

O primeiro capítulo traz os eixos em torno dos quais desenvolvemos a pesquisa: a) a formação inicial e continuada dos professores; b) o currículo da formação continuada de professores para o PROEJA e c) o PROEJA no contexto da Educação Básica de Nível Médio e da Educação Profissional. Aborda, ainda, o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos pelo trabalho, a descrição da Instituição Pesquisada, a identificação quantitativa dos interlocutores, os procedimentos para o levantamento de dados, que possibilitaram a concretização desta pesquisa.

O segundo capítulo aborda a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidades da educação básica e *locus* da atuação docente dos egressos da formação continuada para o PROEJA, por meio de uma breve incursão histórica das duas modalidades instigando nossa curiosidade no decorrer da pesquisa sobre esta integração.

O terceiro capítulo traz um pequeno resgate histórico da formação de professores no Brasil, os conceitos e legislação sobre a formação inicial e continuada de professores e o papel de cada formação na profissionalização docente. E, por fim, busca as mudanças na legislação que permeiam a formação continuada para a educação profissional.

O quarto e último capítulo versa sobre o currículo da formação continuada de professores para o PROEJA na Instituição, propondo uma reflexão sobre a prática por meio dos achados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico, que trouxe o

subsídio à análise na direção da formação docente para materialização do currículo integrado em sala de aula no contexto do PROEJA.

Nas considerações finais, buscamos responder as questões que motivaram a pesquisa, apresentando algumas sugestões a partir das limitações do trabalho, em virtude do recorte necessário para sua concretização, procuramos apresentar algumas possibilidades para estudos futuros.

Assim, este trabalho se soma às discussões do currículo de formação continuada em nível de pós-graduação em educação para o PROEJA, trazendo a necessidade de reflexão sobre o currículo integrado na formação docente, que forma para o exercício da docência em contextos escolares concretos da educação básica, que integram Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos.

A trajetória profissional como ponto de partida para a pesquisa

Vivenciar um contexto permite àquele que viveu o empírico a possibilidade de trazer novas questões a serem investigadas na perspectiva teórica à qual essas questões se relacionam.

Minha trajetória como professora da educação profissional iniciou-se no ano de 2003 por meio de um concurso público para docente, que me possibilitou o ingresso na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT.

Na época, tratava-se do início das atividades da Escola Técnica Federal de Palmas no estado de Tocantins que – atualmente, por força da Lei n.º 11.892 de 28 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, junto a outros 37 institutos em todo o Brasil, em virtude do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No referido concurso, ingressaram um total de 40 (quarenta) professores das áreas profissionais de informática, indústria e construção civil, além de alguns professores licenciados em língua portuguesa, filosofia e professores da área de gestão.

A título de preparação do corpo docente recém-chegado, foi ministrado um curso de formação pedagógica com duração de 24 (vinte e quatro) horas, que trazia em sua programação oficinas de técnicas de ensino para serem utilizadas em sala de aula, uma

vez que cada um de nós detinha apenas os conhecimentos da formação inicial que obtivemos na graduação e que nos foi exigido nas etapas do concurso, porém a maioria não possuía a complementação pedagógica para atuar em sala de aula.

No campo da formação docente para a Educação Profissional, concordamos com Moura (2008, p. 30) ao afirmar que “a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para professores e de técnicas de gestão para dirigentes”.

Todavia, a nossa formação não foi além das técnicas didáticas que nos deu uma orientação para iniciar nossas atividades docentes na educação profissional, neste caso, nos cursos técnicos na forma subsequente, que é um curso de formação profissional ofertado aos portadores de diploma do ensino médio e que utiliza uma organização curricular que articula conteúdos de formação profissional aos conteúdos de empreendedorismo, ética e do mundo do trabalho (PARECER CNE/CEB 16/99). Foi também bastante elementar e sucinta, além de não ter tido tempo suficiente para abordagem e amadurecimento de aspectos importantes aos saberes pedagógicos que:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2008, p. 37).

Dessa forma, conteúdos a respeito da legislação da educação profissional, concepções pedagógicas, concepções de currículo, avaliação e outros aspectos importantes da organização do trabalho pedagógico não foram abordados na formação.

Nos anos seguintes, sempre estive em sala de aula nos cursos técnicos subsequentes e superiores de graduação tecnológica e em todos eles o público era sempre adulto e heterogêneo, porém, no ano de 2007, ao me deparar com o desafio de trabalhar no PROEJA, fui tomada por muitas perguntas, afinal como deveria ensinar estes alunos? Como seriam elas ou eles? E como seriam essas aulas? O que eu precisava fazer diferente?

Neste mesmo ano ingressei como professora cursista no primeiro curso de Pós-Graduação em Educação para o PROEJA, ofertado pelo CEFET-PA na Escola Técnica Federal de Palmas Tocantins. No decorrer do curso, os colegas, que eram professores e professoras da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins da Educação de Jovens

e Adultos e que eram formados em cursos de licenciatura, tinham questões parecidas a resolver, no entanto, apenas em relação à Educação Profissional, visto que eles possuíam em sua maioria larga experiência como professores da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, dei meus primeiros passos no PROEJA enquanto aluna da Pós-Graduação em Educação para o PROEJA e como professora do Curso de PROEJA na área de Informática que fui após a conclusão do curso. Essa experiência me motivou ao estudo da formação de professores para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, haja vista que mesmo após concluir o curso, a falta de prática na modalidade durante o curso me colocou diante das mesmas perguntas que só foram sendo respondidas no dia-a-dia de sala de aula, proporcionado pelo contato com os alunos e em buscar de suas necessidades numa condição de escuta cuidadosa para aumentar a minha compreensão.

Dessa forma, interessei-me pela formação docente para o PROEJA enquanto objeto de pesquisa, a fim de aumentar minha compreensão e colaborar com a formação de professores nesse campo, licenciados da rede pública de ensino e bacharéis dos Institutos Federais recém-concursados, sem acesso à formação profissional docente, aumentam as dificuldades de atuar na profissão e a rejeição à modalidade da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, caminho este que não tem volta, pois o Decreto n.º 5.840/06, que institui o PROEJA na RFEPCT, mantém-se vigente e ainda pela alteração da LDB 9.394/06, seção V, art. 37 § 3º “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008).

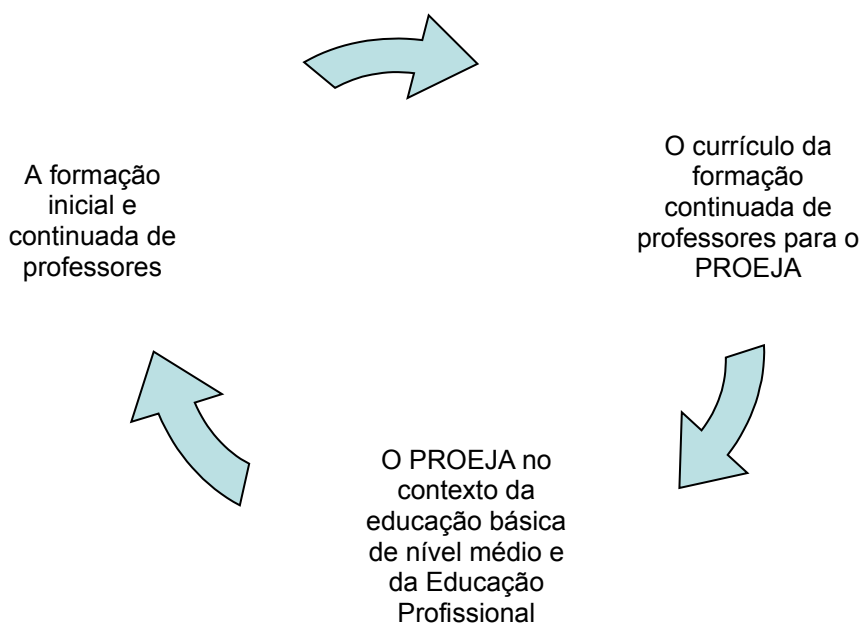
CAPÍTULO I

O CAMINHO QUE TRILHAMOS

Neste capítulo, apresentamos o caminho que percorremos para atingir os objetivos da pesquisa, o procedimento escolhido foi o estudo de caso, com a predominância da pesquisa qualitativa. Em seguida, caracterizamos a Instituição pesquisada e os interlocutores da pesquisa e, finalmente, os instrumentos de levantamento de dados e seu relacionamento com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa norteou-se em três eixos teóricos que possibilitaram maior clareza em seu desenvolvimento. Procurando atender à especificidade da investigação para o problema proposto, buscamos encontrar as respostas aos desafios enfrentados pela formação continuada de docentes em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* para a atuação na Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos, possibilitando aos docentes egressos dessa formação as condições de integrar essas duas modalidades da educação básica.

Figura 1



No eixo Formação Inicial e Continuada de Professores, trabalhamos com os autores Imbernón (2009; 2009a; 2010), Moura (2006a, 2006b), Borges (2010), Moreira (1990), Gatti (2007; 2008), Tanuri (2000), Tardif (2008) e Veiga (2007), que nos possibilitaram entender a importância da formação profissional docente bem como o papel da formação continuada neste contexto.

No eixo sobre o currículo da formação continuada de professores para o PROEJA, buscamos, à luz de Gimeno Sacristán (2000), Santomé (1998), Bernstein (1977), Goodson (2008) e Silva (2009), o conhecimento das concepções de currículo para compreender como este influencia na formação e na prática docente bem como na importância de aliar teoria e prática enquanto componentes indissociáveis ao processo ensino aprendizagem nos cursos de PROEJA.

O último eixo aborda o PROEJA no contexto da Educação Básica de Nível Médio e da Educação Profissional, para compor as discussões deste eixo buscamos: Freire (1996), Haddad (2000), Paiva (2003; 2009), Manfred (2002), Arroyo (2008), Ramos (2005) e Ciavatta (2005), que nos proporcionaram a clareza histórica das duas modalidades instigando nossa investigação no decorrer da pesquisa sobre esta integração.

Para tanto, consideramos os seguintes pressupostos a partir dos objetivos a serem alcançados pela proposta investigativa:

- O currículo da formação continuada em nível de pós-graduação *Lato Sensu* do PROEJA contempla temas que atendem às demandas da formação profissional docente de professores bacharéis e licenciados para atuarem nos contextos escolares do PROEJA;
- As especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA possibilitam a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional;
- Os saberes proporcionados pela formação continuada para o PROEJA têm relação convergente aos contextos da educação de jovens e adultos e da educação profissional e contribui com a aproximação entre teoria e prática na ação docente dos seus egressos.
- Os formadores desta formação possuem uma aproximação dos contextos escolares da EJA e da educação profissional na prática pedagógica escolar, por meio do ensino ou da pesquisa.

A partir desses pressupostos, propusemos o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar como a formação docente em nível de pós-graduação em Educação para atuação na educação profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos tem conseguido responder às demandas de formação dos docentes por ela formados para a integração dessas duas modalidades da educação básica.

A fim de atender os objetivos da pesquisa, optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, que, segundo o entendimento de alguns autores,

a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem se denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo (TRIVIÑOS, 2009, p. 120).

A abordagem qualitativa da pesquisa é a que melhor se relaciona à estratégia a ser utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa que é o estudo de caso. “Estudos de caso são aqueles nos quais o pesquisador explora em profundidade, um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas” (CRESWELL, 2007, p. 32).

Considerando que a formação docente para o PROEJA em nível de pós-graduação é ofertada em todo o Brasil e, especificamente, na RFEPCT já se encontram núcleos de formação docente instituídos, optamos por fazer um estudo de caso em uma instituição Federal que, no período de 2006 a 2009, teve o maior número de oferta de matrículas para a formação docente⁶.

Os núcleos de formação das Instituições na RFEPCT possuem um coordenador-geral, responsável pela execução do programa de pós-graduação. O curso de pós-graduação em Educação para o PROEJA é ofertado pelas instituições de acordo com os editais de chamada pública da SETEC, que financia a execução dos mesmos. Os cursos de pós-graduação em Educação para o PROEJA possuem carga horária de 360 horas e o trabalho de conclusão de curso, em geral, é apresentado em forma de artigo no final do curso e, por fim, o desenho curricular do curso a ser pesquisado é organizado por eixos temáticos.

⁶ Dados consultados no relatório do Departamento de Política e Articulação Institucional Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC ano 2009.

1.1 O estudo de caso

O estudo de caso é um procedimento de pesquisa que pode ser exposto de duas maneiras, segundo Yin (2005, p. 32), o primeiro seria uma definição técnica da seguinte forma: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”

Ao utilizar o estudo de caso, buscamos condições de investigação de situações de formação contextualizada por aqueles que foram sujeitos da formação continuada em nível de pós-graduação para o PROEJA e outros que a viabilizaram operacionalmente tanto em relação à gestão administrativa e financeira, quanto àqueles que pensaram a concepção e gestão pedagógica desta formação.

Com o intuito de conseguir melhores condições de desenvolvimento da investigação por meio da técnica de estudo de caso, considerando que nem sempre é fácil entender o fenômeno que é a formação em relação ao contexto onde ela ocorre, é necessária a segunda parte da definição de estudo de caso definido por Yin:

Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Ibid., p. 33).

Sendo assim, o estudo de caso é uma técnica que abrange todo o cenário a ser pesquisado, em relação ao planejamento, as técnicas de levantamento e análise de dados por meio de abordagens específicas, constituindo-se em uma estratégia de pesquisa abrangente.

1.2 A Instituição Formadora foco da pesquisa

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, objeto da presente pesquisa, é ofertada em todas as regiões brasileiras desde o ano de 2006 na RFEPECT. O curso de pós-graduação pesquisado foi ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, situada na Região Sul do Brasil, por esta ter se destacado como a instituição que ofertou o maior número de matrículas do Curso de

Especialização em Educação para o PROEJA no Brasil, no período de 2006 a 2009, período este delimitado como foco da pesquisa.

O recorte da nossa pesquisa foi feito no Campus Curitiba, uma vez que nos foram disponibilizados os contatos dos professores formadores e dos professores cursistas egressos da formação, das edições do curso dos anos de 2006 a 2009 (período delimitado pela pesquisa), ofertadas pelo Campus Curitiba, que já dispunha de 255 professores cursistas egressos de cinco turmas, considerando que o corpo docente também era localizado no Departamento de Educação, isso nos deu condições de confrontar suas falas e impressões visto que eles fizeram parte do mesmo contexto de formação enquanto formadores e formados, e isso nos possibilitou analisar as questões de pesquisa colocadas nos instrumentos de levantamento de dados que foram submetidos aos dois grupos.

A UTFPR comemorou seu centenário em novembro de 2009. Em setembro de 2005, o Ministro da Educação encaminhou o Projeto de Lei para transformação do CEFET/PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, em UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, marcando um grande avanço no processo iniciado em 1997, que culminou com a publicação no Diário Oficial da União da Lei n.º 11.184 de 07 de outubro de 2005, passando então o CEFET-PR à denominação de Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mais um marco na história da instituição. Atualmente, a UTFPR é composta pela reitoria e por onze *Campi*, distribuídos nas cidades de Curitiba, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Medianeira, Pato Branco, Dois Vizinhos, Ponta Grossa, Apucarana, Francisco Beltrão, Toledo e Londrina.

Todos os *Campi* oferecem desde Cursos de Nível Técnico até cursos de especialização, além do Programa Especial de Formação Pedagógica e diversas atividades de extensão. Em 2008, implantou em alguns *Campi* os cursos técnicos na modalidade PROEJA e no Campus Curitiba a oferta do Curso Técnico em Edificações na área de Construção Civil.

Quadro 1 – Cursos Técnicos em PROEJA ofertados em 2009 pela UTFPR

Campus	Curso	Vagas	Turno	Regularidade
Curitiba	Edificações	60	Noturno	Semestral
Londrina	Controle Ambiental	60	Noturno	Semestral
Ponta Grossa	Eletroeletrônica	44	Noturno	Semestral

Fonte: UTFPR. Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR 2009-2013. 2009. p. 65-66. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/plano-de->

A partir de 2006, em parceria com SETEC, a UTFPR iniciou a oferta do Curso de Especialização em Educação para o PROEJA A UTFPR tem um quadro docente de 1506 professores que se encontram distribuídos nos seus onze *Campi*, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Total de Docentes por Campus – UTFPR

Campus	Total de Docentes por Campus
Apucarana	23
Campo Mourão	99
Cornélio Procopio	109
Curitiba	683
Dois Vizinhos	40
Francisco Beltrão	19
Londrina	35
Medianeira	119
Pato Branco	221
Ponta Grossa	136
Toledo	22
Total	1506

Fonte: UTFPR. Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR 2009-2013. 2009. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2009-2013/PDI%202009-2013.pdf/view>>. Acesso em: <18 abr. 2011> (adaptado).

A UTFPR admite o regime de trabalho de 20h, 40h e Dedicação Exclusiva e de acordo com dados do PDI 2009-2013 existem docentes de duas carreiras diferentes na Instituição, sendo os professores da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e professores da carreira do Ensino Superior visto com a transformação em universidade a instituição passa a ser regulada pela legislação pertinente às Universidade Federais. No Campus Curitiba, *locus* da presente pesquisa, foi ofertado na modalidade PROEJA apenas um curso técnico na área de Construção Civil.

No decorrer da pesquisa, constatamos que a área de Construção Civil é composta por 60 professores, sendo que na perspectiva de gênero 21% do quadro docente do sexo feminino.

Por meio de análise documental do currículo *lattes*⁷ dos professores da área de construção civil, apenas uma professora entre os 60 participou do Seminário do PROEJA realizado na UTPR em 2008.

Quadro 3 – Total de Docentes da Área de Construção Civil – Campus Curitiba

Titulação	Total	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Especialização em Educação para o PROEJA	Licenciatura na Área - UTFPR ⁸
Graduados(as)	4	4	0	0	1
Especialistas	11	11	0	0	0
Mestres	21	14	6	0	1
Doutores(as)	20	15	5	0	4
Pós-Doutores(as)	4	3	1	0	0
Total	60	47	12	0	6

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados do site do CNPQ.

Analisando o quadro, notamos que, embora a área tenha a oferta de um curso técnico em PROEJA, nenhum dos professores tem formação para atuar na modalidade e apenas 6,6% dos professores têm licenciatura em disciplinas na área de construção civil.

No quadro a seguir é feito um detalhamento na formação destes professores em relação à sua formação inicial. Importante observar que retiramos os professores que têm licenciatura do quadro anterior para possibilitar este recorte.

Quadro 4 – Formação Inicial dos docentes da área de construção Civil – Campus Curitiba

Titulação	Total	Graduação em Engenharia Construção Civil/Mecânica	Graduação em Arquitetura	Graduação na Área de Gestão/	Curso Superior de Tecnologia em
-----------	-------	---	--------------------------	------------------------------	---------------------------------

⁷ A plataforma *Lattes* disponibiliza currículos cadastrados para consulta *online* Disponível em: <www.cnpq.br> Acesso em 04 abr. 2011.

⁸ O Programa Especial de Formação de Professores é uma atividade formativa, não regular, vinculado ao Departamento de Educação da PROGRAD, e instituído para habilitar portadores de diplomas de Graduação, excetuando-se os cursos de Licenciatura, para o exercício do magistério em disciplinas que integram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio nos diferentes sistemas de ensino. Fonte PDI 2009-2013 p.76.

		/Industrial		Economia	Construção de Edifícios
Graduados(as)	3	2	1	0	
Especialistas	11	6	2	3	
Mestres	19	14	4	0	1
Doutores(as)	16	12	3	0	1
Pós-Doutores(as)	4	4		0	
Total	53	38	10	3	2

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados do site do CNPQ.

Notamos, com base no Quadro 4, que dos cinquenta e três professores, 96% tem formação inicial em cursos de bacharelado, sendo que, do total, 71,9% são egressos de curso de Engenharia Civil, Mecânica ou Industrial. Isso demonstra que embora a UTFPR tenha à disposição do seu corpo docente o curso de complementação pedagógica, ofertado pelo Departamento de Educação, nem todos os professores têm interesse em fazê-lo, o que suscita uma possibilidade de pesquisa posterior sobre a questão uma vez que não é foco deste trabalho.

1.3 Os interlocutores da pesquisa

Os interlocutores da pesquisa foram agrupados por sua atuação e representação no contexto pesquisado. Eles são professores cursistas egressos da formação das turmas do curso de especialização em PROEJA dos anos de 2006 a 2009, professores formadores dos mesmos anos, o Coordenador Geral do Proeja na UTFPR, a Coordenadora de implantação do PROEJA do MEC/SETEC e a Coordenadora do PROEJA na Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

1.3.1 Os professores cursistas egressos da especialização

Todos os professores(as) cursistas egressos da formação das seis turmas, concluintes no período pesquisado de 2006 a 2009, são servidores(as) do Governo do Estado do Paraná e atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino.

Vinte e um professores(as) cursistas egressos(as) da formação colaboraram com a pesquisa, sendo respondentes egressos dos cursos ocorridos no período delimitado pela pesquisas de 2006 a 2009. Ressalta-se que, de 207 professores cursistas

contatados por *e-mail*, tão-somente vinte e um responderam a pesquisa.

Quanto à formação inicial em nível de graduação, dos vinte e um, sete são formados em cursos de bacharelado e de licenciatura na mesma área e quatorze são licenciados(as).

Quanto à titulação, dezoito têm especialização, um tem mestrado e dois não informaram.

Sobre a questão de gênero, cinco são do sexo masculino, quinze do sexo feminino e um não informou.

Quanto à faixa etária, dois tem entre 20 e 29 anos, seis entre 30 e 39 anos, dez entre 40 e 49 anos, e três entre 50 e 59 anos.

Quanto a experiência docente em cursos de Educação de Jovens e Adultos: quatro professores declararam que nunca atuaram; três atuam há menos de 2 anos; três têm entre 6 a 10 anos de atuação; oito têm entre 2 e 5 anos de atuação; um tem entre 11 e 15 anos de atuação; um professor tem mais de 16 anos de experiência e por último um não exerce a profissão docente.

Quanto a experiência docente em cursos de Educação Profissional doze professores(as) declararam que nunca atuaram na Educação Profissional; um professor atua a menos de 2 anos; três professores atuam entre 2 e 5 anos; um professor tem entre 6 e 10 anos de atuação; um professor declarou uma experiência entre 11 e 15 anos; dois professore(as) tem mais de 16 anos e um não exerce a profissão docente.

1.3.2 Os professores formadores da especialização

O departamento de Educação da UTFPR é composto por um conjunto de treze professores, porém apenas onze deles se qualificaram como respondentes da pesquisa, em virtude da atuação no curso no período referência de 2006 a 2008.

Dos onze professores contatados apenas quatro responderam à pesquisa, sendo na questão de gênero, dois são do sexo masculino e duas do sexo feminino. Em relação à titulação, uma professora tem Mestrado, os dois professores são Doutores e uma professora é Pós-Doutora, todos na área de Educação. Em relação à faixa etária, uma professora tem entre 40 e 50 anos e os demais professores tem acima de 50 anos. Dos quatro respondentes da pesquisa, dois professores atuaram na especialização na turma de 2007 e as duas professoras atuaram nas turmas de 2009. Quanto ao vínculo

institucional, todos pertencem ao quadro de professores(as) efetivos(as) da UTFPR.

1.3.3 O Coordenador-Geral do PROEJA na UTFPR

Também participou como interlocutor da pesquisa o Coordenador-Geral do Núcleo de Especialização da UTFPR, responsável por todas as ações do PROEJA na Instituição incluindo os onze *Campi*.

Em relação a sua formação profissional, é Bacharel em Administração de Empresas (1986), possui graduação em Licenciatura Plena em Eletrônica e Telecomunicações pela UTFPR (1986), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (1988) e Mestrado em Engenharia da Produção (UFSC 2000). Sobre sua experiência, menciona-se que é Coordenador do Curso de Formação de Professores da UTFPR, professores dos cursos de tecnologia em telecomunicações, professor de formação de professores e de especialização na área de educação e comunicação.

1.3.4 A Coordenadora do PROEJA na SETEC/MEC

Participou como importante interlocutora da pesquisa a Coordenadora Nacional do PROEJA na SETEC/MEC em Brasília, que muito esclareceu a respeito do planejamento da e implantação do PROEJA no Brasil na RFEPC no período pesquisado.

1.3.5 A Coordenadora do PROEJA na SEEPR

Uma participação não prevista inicialmente, mas que se mostrou necessária no decorrer da pesquisa ocorreu com a Coordenadora do PROEJA da Secretaria de Educação do Estado do Paraná SEEPR, uma vez que a quase totalidade dos professores cursistas egressos da Especialização em Educação para o PROEJA da UTFPR e em particular do Campus Curitiba, são servidores do Governo do Estado do Paraná.

1.4 Os procedimentos para o levantamento de dados

Para atendimento ao levantamento dos dados necessários para a presente

pesquisa, utilizamos como instrumentos e procedimentos: questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise documental, conforme descritos a seguir.

1.4.1 Os questionários

Os questionários contêm perguntas abertas e fechadas (GÜNTHER, 1999, p. 18), possibilitando ao respondente manifestar suas opiniões pessoais mais pontuais sendo que a identidade dos interlocutores foi preservada pela pesquisadora. A aplicação dos questionários foi feita por meio de ambiente virtual. O instrumento foi enviado por *e-mail* aos respondentes contendo um apontador com endereço de *internet*, em que o formulário foi disponibilizado para ser respondido acompanhado de um texto esclarecendo os objetivos da pesquisa e convidando os(as) professore(a)s a colaborarem com a pesquisa. O uso do *e-mail* em pesquisas dessa natureza pode ser explicitado metodologicamente da seguinte forma:

Do ponto de vista da estandardização das perguntas e do potencial para transcrever as respostas, instrumentos distribuídos por meio de *e-mail* têm grande potencial. Além do mais, são mais rápidos do que *survey* por telefone e mais baratos, porque eliminam custos de entrevistador (*survey* pessoal ou por telefone), papel, impressão, selo (*survey* pelo correio). A problemática de amostragem inerente ao uso do telefone para a coleta de dados é ainda mais séria no uso de *e-mail* e *internet*: a população-alvo atingível é mais restrita. Schafer e Dillman (1998) relatam um experimento contrastando diferentes maneiras de contato com respondentes, chegando à conclusão de que técnicas utilizadas em *survey* por correio são igualmente válidas para *survey* por *e-mail*. Desta maneira, este caminho tem grande potencial para populações que têm acesso a *e-mail*, seja dentro de uma organização, seja por outras características comuns (GHÜNTHER, 1999, p. 33).

Sendo assim, a utilização de *survey*⁹ por correio ou *e-mail* são igualmente válidas. Portanto, utilizamos em nossa pesquisa o envio dos formulários aos respondentes por *e-mail*, com o intuito de viabilizá-la dentro do tempo proposto no cronograma e ainda em virtude dos professores cursistas egressos da formação estarem em diversas escolas em diferentes bairros da cidade de Curitiba - PR e região, o que se tornaria inviável dadas as dificuldades de localização de todos os respondentes durante o período destinado para a realização da pesquisa.

⁹ O termo em inglês *survey* pode ser traduzido como um levantamento de dados ou pesquisa de acordo com o Dicionário Oxford Escolar.

Os questionários foram elaborados na ferramenta *GoogleDocs*¹⁰ e um endereço de localização na *Internet* foi enviado por *e-mail* aos professores cursistas egressos da formação dos anos de 2006 a 2009 enquanto interlocutores da pesquisa. Assim, quando o respondente finalizava o preenchimento do formulário da pesquisa e confirmava o envio dos dados, o sistema gravava cada resposta em arquivo magnético no servidor do *GoogleDocs*, onde cada pergunta do formulário tem um campo correspondente no banco de dados para a respectiva resposta, facilitando o agrupamento e categorização das repostas para a fase de análise da pesquisa. Dos 254 professores cursistas egressos da formação do período pesquisado, 207 *e-mails* não foram devolvidos, dos quais vinte e um colaboraram como respondentes da pesquisa, o que equivale a um retorno da ordem de 10,14%, sendo que tivemos respostas de professores cursistas egressos de todas as edições do curso.

1.4.2 A entrevista

A entrevista é um procedimento de pesquisa que, segundo Yin (2005), é comumente utilizado em estudo de caso e foi utilizada no desenvolvimento da nossa pesquisa com o objetivo de agregar informações qualitativas aos resultados desta, uma vez que permite interação dialógica entre a pesquisadora e os entrevistados possibilitando uma exploração mais aprofundada das questões propostas no roteiro da entrevista, sendo que, essa interação não ocorre com o uso do questionário que nas próprias questões abertas, pode encaminhar outras perguntas, cujas respostas necessitam de um novo contato com o interlocutor. Utilizando a entrevista com roteiro semi-estruturado esse tipo de situação fica minimizada.

A entrevista, como todo procedimento, necessita considerar alguns aspectos importantes para a sua condução e a sua execução é composta de vários momentos destacados a seguir:

[...] contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (especialmente no caso de entrevistas coletivas), seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, 2004, p. 19).

¹⁰ *GoogleDocs* é uma plataforma gratuita que permite a edição de textos, planilha eletrônicas, formulários e apresentações em tempo real. Utiliza protocolo seguro de navegação de internet para acesso aos documentos. Disponível em: <<http://www.google.com/apps/intl/pt-BR/business/docs.html>> Acesso em: 20 jun. 2011.

Assim, a presente pesquisa utilizou a entrevista¹¹ para obter informações sobre o projeto da Especialização em Educação para o PROEJA com os gestores do Projeto na SETEC/MEC. Como a gestão do projeto é centralizada no Departamento de Políticas e Articulação Institucional foi entrevistada pessoalmente a gestora do projeto na SETEC/MEC.

Sobre a execução do projeto na instituição pesquisada, a entrevista foi feita com o Coordenador-Geral do Polo da Especialização em PROEJA da UTFPR. Para viabilizar a entrevista à distância com os interlocutores da pesquisa da Instituição pesquisada, utilizamos a plataforma *Astor*¹². A opção pela utilização da ferramenta de comunicação de dados síncrona para vídeo conferência se deu em virtude da localização geográfica da instituição pesquisada. A plataforma *Astor* é utilizada na execução das aulas do Projeto Gestor da UnB, que oferta o Mestrado em Educação do qual sou aluna, que é fruto de um convênio em parceria com o MEC/SETEC em 2006 e tem como objetivo:

[...] atendimento a um grupo de 80 profissionais de gestão, atuando na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, incluindo Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escola Agrotécnicas, espalhados por todo o território nacional. (KIPNIS; CARVALHO, 2008, p. 61).

Portanto, o Projeto Gestor se tornou uma proposta inovadora ao encampar este mestrado, atendendo algumas características diferentes dos mestrados presenciais:

Para atendimento a um público distante fisicamente e atuando em serviço, foi proposta a possibilidade de formação mediada pelas TICs. Dois ambientes de aprendizagem foram utilizados. Um para a comunicação assíncrona, a partir do ambiente virtual “Aprender”, baseada na plataforma de software livre *Moodle* e adotado pela Universidade de Brasília em seus cursos presenciais e a distância. O outro para comunicação síncrona, a partir do ambiente *Astor*, plataforma licenciada para *webconference*. (*Ibid.*, p. 61-62).

A plataforma *Astor* atende a comunicação síncrona para que os alunos assistam, de onde estiverem às aulas que são ministradas pelos professores em Brasília em datas e horários agendados.

11 O roteiro de entrevista semi estruturada consta do apêndice D do presente projeto.

12 A plataforma *Astor* é licenciada pela Optmidia Ltda, empresa incubada no Centro de Apoio ao desenvolvimento Tecnológico (CDT) da UnB. Disponível em: <<http://www.cdt.unb.br>>. Acesso em: <20 ago. 2010 .

Durante as aulas, a plataforma permite a interação por meio da qual o aluno pode escrever no *chat* disponível na mesma tela onde está sendo transmitida a aula. Este *chat* fica acessível para todos os alunos e pelo professor, o que permite no transcorrer da aula que o professor interaja com o aluno no caso de alguma dúvida postada ou menção que venha a contribuir com a aula ou crie a necessidade de esclarecimento adicional por parte do professor sobre o tópico que está sendo apresentado no momento.

O aluno, também, pode pedir a palavra para fazer suas colocações e contribuições com a aula e, além disso, pode ser chamado a qualquer momento pelo professor para dar sua contribuição ou colocar suas dúvidas. Portanto, a ferramenta permite uma interação muito próxima da situação presencial em sala de aula e foi de muita utilidade ao viabilizar a entrevista com interlocutores da Instituição pesquisada.

Os recursos computacionais necessários para promover a comunicação por parte do entrevistado foram: um computador ligado à *Internet* banda larga com *Webcam*, caixas de som e microfone. Atendida essa questões técnicas, o entrevistado nos concedeu a entrevista da sala da Coordenação Geral do PROEJA na UTFPR, com o dia e horário previamente marcado conforme sua conveniência e disponibilidade.

Para viabilizar a entrevista, a pesquisadora, ficou no mesmo ambiente do pessoal de apoio do sistema no laboratório de informática da Faculdade de Educação da UnB, que fizeram a operação da plataforma *Astor*, permitindo a realização e gravação da entrevista, com a devida autorização do entrevistado. A gravação da entrevista pelo ambiente *Astor* possibilitou à pesquisadora rever seu conteúdo para melhor analisá-lo.

Realizamos duas entrevistas na forma presencial, sendo a primeira com a Coordenadora Nacional do PROEJA na SETEC/MEC sobre a implementação da Especialização em Educação para o PROEJA em todo o Brasil. A segunda entrevista foi realizada com a Coordenadora do PROEJA da Secretaria de Educação do Estado do Paraná¹³, uma vez que os professores cursistas egressos da Especialização eram todos servidores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e o objetivo da entrevista foi entender a origem desta demanda, que se deu em virtude da implantação da política pública de educação profissional nas escolas da rede estadual tanto de cursos técnicos integrados ao ensino regular, quanto de cursos técnicos integrados à Educação de Jovens e Adultos, estes últimos geraram a necessidade de corpo docente formado pela

¹³Em virtude de não termos conseguido acesso aos contatos dos professores cursistas egressos da formação, em Dezembro/2010 nos deslocamos para a UTFPR para viabilizar esta etapa da pesquisa e conseguimos esta entrevista presencial com a Coordenadora do PROEJA na SEEDPR.

Especialização em Educação para o PROEJA.

As entrevistas ocorreram com data e hora marcada com os entrevistados, isso nos proporcionou boa interação e tempo satisfatório para percorrer todo o roteiro programado para cada entrevista.

1.4.3 A análise documental

A análise documental é uma técnica que permite viabilizar a categorização de temas disponíveis em documentos levantados no processo de pesquisa. Para que essa categorização ocorra é preciso organizar o material que, segundo Pimentel,

significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio. (PIMENTEL, 2001, p. 184).

Sendo assim, foram estabelecidos critérios de análise a partir do documento base do PROEJA ensino médio, das orientações Nacionais para Elaboração de Projetos de Especialização em Educação para o PROEJA /2006, obtido na unidade gestora nacional do projeto SETEC/MEC, buscando analisar sua fundamentação teórica e metodológica para orientar o processo de formação pensado a partir dele para todos os cursos ofertados na RFEPCT no período pesquisado.

Para fins da pesquisa documental, partimos do primeiro pressuposto que o Projeto do Curso de Especialização da instituição pesquisada está de acordo com as orientações Nacionais para Elaboração de Projetos de Especialização em Educação para o PROEJA /2006, proposta pelo grupo de trabalho instituído pela SETEC para este fim. O segundo pressuposto buscou a análise documental dos editais de seleção dos alunos, onde procuramos encontrar a abertura de vagas para a formação de professores através de parcerias fomentadas pelo Decreto n.º 5.840/06, nos quais constatamos uma abertura para servidores da Secretaria de Educação do Paraná, visto que não havia público suficiente para preenchimento das turmas da Especialização na UTFPR.

A pesquisa documental buscou ainda os relatórios sobre a execução do PROEJA na UTFPR, os relatórios das reuniões promovidas pela SETEC com os Coordenadores de Polo em 2007 e 2009, as chamadas públicas para apresentação de projetos de Cursos de Especialização financiados pela SETEC e as notas técnicas de aprovação dos

cursos da UTFPR nos anos de 2006 a 2009. Finalmente, confrontamos os conteúdos do currículo desta formação à proposta de integração prevista no documento base do PROEJA técnico de nível médio, que orienta a articulação da Educação Profissional à Educação Básica integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio, que é nosso recorte de estudo da modalidade.

1.5 A análise dos dados da pesquisa

A etapa de análise dos dados da pesquisa requer absoluto cuidado e também deve seguir algumas etapas e critérios. Segundo Triviños

Bardin assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo.[...] *A pré-análise* é, simplesmente, a organização do material. [...] *A descrição analítica*, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente, o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referências teóricas. [...] A fase de *interpretação referencial*, apoiada nos materiais de informação que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade.(TRIVIÑOS, 2009, p. 161).

De acordo com as etapas descritas, buscamos na etapa de *pré-análise* organizar os dados obtidos na pesquisa com utilização de ferramenta de *software* livre de licença de uso denominada *BrOffice*¹⁴, que dispõe de programas que foram utilizados para o tratamento e organização dos dados tais como editores de texto, planilhas eletrônicas e banco de dados, além do agrupamento por assuntos dos documentos pesquisados na análise documental.

Na fase de *descrição analítica*, buscamos aprofundamentos que trouxessem respostas aos objetivos propostos pela pesquisa e por último, a fase de *interpretação referencial*, que corresponde, à fase de maior complexidade de todo o trabalho, visto que exigiu um amadurecimento da autora deste trabalho, para a interpretação imparcial dos dados empíricos, em condições de estabelecer um diálogo com o referencial teórico.

Os resultados destas etapas serão apresentados neste trabalho na seção denominada “O currículo da formação continuada de professores para o PROEJA na

14 No dia 25 de janeiro de 2006, foi anunciado oficialmente o lançamento da ONG *BrOffice.org* que passou a organizar as atividades da comunidade *OpenOffice.org.br*. Apesar da mudança de nome, o *BrOffice.org* continuou representando o *OpenOffice.org*, com a garantia de todos os instrumentos jurídicos de proteção à marca *BrOffice.org*. Disponível em: <<http://www.broffice.org/sobre>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

UTFPR – Uma reflexão sobre a prática”.

1.6 Síntese da relação das questões norteadoras, objetivos específicos e procedimentos de pesquisa

O Quadro 5 traz uma síntese da relação das questões norteadoras da pesquisa em relação aos objetivos específicos e os procedimentos de pesquisa.

Quadro 5 – Síntese da relação das questões norteadoras, objetivos específicos e procedimentos de pesquisa

Questões norteadoras	Objetivos da pesquisa	Instrumentos de pesquisa
Quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA?	Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA;	Questionários
Quais as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica?	Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;	Análise documental Entrevista semi-estruturada Questionários
Quais as convergências e divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente?	Analisar as convergências e divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permite ou dificulta aliar teoria e prática aos egressos da formação docente.	Análise documental e entrevista semi-estruturada
Qual a relação entre a formação	Analisar a relação entre a	Questionário e

dos professores formadores da Especialização e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos?	formação dos professores formadores da Especialização e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos.	Análise Documental
---	--	--------------------

CAPÍTULO II

O PROEJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - *LOCUS* DA ATUAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, será apresentado, no primeiro momento, o início e trajetória da Educação Profissional no Brasil. Em seguida, passamos para a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidades da educação básica e *locus* da atuação docente dos egressos da formação continuada para o PROEJA, na sequência trazemos a forma como o PROEJA foi instituído na RFEPCT e a organização destes cursos para a pretendida integração, e finalmente fazemos algumas considerações entre o PROEJA e o Supletivo.

2.1 A Educação Profissional

A educação profissional tem ao longo de décadas se materializado na RFEPCT e no sistema “S” e em instituições particulares sendo estas últimas com menor capilarização pelo país.

A RFEPCT teve seu início em 1909, quando o então Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto Presidencial 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 escolas de aprendizes e artífices para atendimento aos pobres e desvalidos da sorte¹⁵.

Nestes cem anos de história, a RFEPCTC tem se adaptado à mudanças políticas e econômicas pelas quais passaram o Brasil em períodos de transformações importantes no cenário político, social e econômico, buscando ofertar formação profissional a seus alunos para que tenham condições de formação para a vida e o trabalho. Cada escola da RFEPCT desde sua criação tem um papel indutor ao desenvolvimento econômico e social na sua região de inserção.

Do ponto de vista das concepções da educação profissional, podemos destacar que muito se pautou ou esbarrou na legislação, desde as Leis Orgânicas que:

¹⁵ Informação retirada do site oficial do MEC. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79>. Acesso em: 20 jun. 2011.

redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas (a formação da força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino), o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração: O ensino primário com 4 ou 5 anos de duração[...] o ensino secundário tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: ensino agrícola para os setor primário, o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Depois dessas leis, os egressos de cursos técnicos passaram a ter acesso muito restrito ao ensino superior, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados ao que haviam feito (MANFRED, 2002, p. 99).

Essa lógica de formação das leis orgânicas era também uma separação de classes sociais entre dominantes e dominados, quando da formação dos dirigentes e a formação de força de trabalho a ser dirigida. Essa dualidade formativa feria o direito do cidadão uma vez que o Estado por meio da educação que ofertava impunha a posição de cada pessoa, numa ótica capitalista e segregadora do desenvolvimento humano, intelectual e social.

Essa situação só foi mudada após Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que, segundo Manfred,

Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1967, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário. (Ibid., p. 103).

Nessa época, foi permitido o ensino primário e ginásial comum a todos chamado de primeiro ciclo e o Ensino Médio, denominado segundo ciclo, e qualquer Curso Técnico, Curso Normal ou Colegial, dava acesso a cursar o Ensino Superior.

A Lei n. 5.692/71 estabeleceu o Ensino Técnico no Nível Médio em todo o Brasil de forma compulsória e em consonância com o mercado de trabalho. Essa lógica de oferta da educação profissional foi descontinuada pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982

a Lei Federal nº 5.692/71, conquanto modificada pela de nº 7.044/82, gerou falsas expectativas relacionadas com a educação profissional ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau agigantado.

(BRASIL, 1999).

Não foi possível, portanto avançar com cursos de educação profissional na lógica de formação da 5692/71, ainda assim o ensino médio com habilitação profissional se manteve vigente durante onze anos, tempo suficiente para formar um grande contingente de pessoas em todo o país deixando como herança muitas pessoas formadas em nível técnico em todo o Brasil.

A promulgação da última LDB n. 9.394 em 1996, na qual a Educação Profissional foi instituída reconhecidamente como uma modalidade da Educação Básica, sendo esta última composta de acordo com o texto da mesma Lei em dois níveis, sendo o primeiro correspondente ao ensino fundamental que incorpora a educação infantil constituído em nove anos e o segundo nível o ensino médio.

A resolução CNE/CEB 04/99 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico possibilitou a construção de uma identidade para a modalidade com reconhecida utilidade para mundo do trabalho e a sociedade.

Em 2004 do Decreto n. 5.154 revogou o Decreto n. 2.208/97 e trouxe de volta a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, mantendo a forma concomitante, e alterando o termo “forma sequencial” para “forma subsequente” ao ensino médio. Ainda segundo o art. 39 da LDB: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Assim, conforme o Decreto n. 5.154/04, que regulamenta os art. 36, e 39 a 41, em seu artigo primeiro destaca os níveis de oferecimento da educação profissional conforme poderá ser ofertada como:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Portanto, podemos dizer que o texto legal permite pensar as concepções curriculares da Educação Profissional e Tecnológica em uma perspectiva de verticalização do ensino, oportunizando ao estudante a continuidade no nível superior dentro da mesma área em que concluiu seu curso técnico, e também a sua continuidade em nível de pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*.

A flexibilidade do currículo nos cursos Subsequentes é orientada pelo Parecer

CNE/CEB 16/99:

A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho. (BRASIL, 1999).

Dessa forma, com base no Parecer, podemos inferir que a flexibilidade do currículo com possibilidade de itinerários formativos diferentes, com aproveitamento de estudo inclusive entre cursos pertencentes ao mesmo eixo tecnológico aos quais estão vinculados os Cursos Técnicos e os Cursos Superiores de Tecnologia, possibilitando ao estudante adquirir maior preparação para inserção no mundo do trabalho.

A utilização da interdisciplinaridade, que amplia a possibilidade da integração em um contexto concreto, contribuindo para a formação integral e cidadã, posto que, segundo o Parecer CNE/CEB 16/99, os princípios da Educação Profissional:

incluem o da sua articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos. A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes.[...] está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. (Ibid.).

Ou seja, é preciso romper com a formação limitada ao mercado de trabalho e a execução tácita de determinada tarefa sem sua compreensão, ou preocupação com o contexto, com o meio ambiente, assim a educação profissional enfrenta os desafios de formação para o mundo do trabalho por meio de uma formação técnica, profissional, consciente de seus direitos e deveres no contexto social sendo uma formação que fomente cidadania e prepare para o trabalho. Segundo Arroyo:

A procura dos vínculos entre o trabalho e educação tem estimulado a vontade de conhecer melhor o mundo do trabalho tão desconhecido nas pesquisas e reflexões pedagógicas. Tem estimulado, também a sensibilidade para as virtualidades formadoras do trabalho e, sobretudo, para os processos de formação do trabalhador, da classe trabalhadora, sua pressão para que os trabalhadores sejam reconhecidos como

sujeitos políticos e culturais. Tem estimulado nos professores iniciativas para introduzir as experiências de trabalho dos educandos na prática escolar, para fazer do trabalho um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, para repensar as políticas do ensino médio e profissionalizante ou de educação de jovens e adultos. (ARROYO, 2008, p. 142).

Dessa forma, as concepções pedagógicas da Educação Profissional e a procura de vínculos entre o trabalho e a educação, a introdução das experiências de trabalho dos educandos na prática escolar, impõem um desafio à escola no sentido de ser mediadora deste diálogo entre educação e trabalho e entre contexto escolar e comunidade que podem ser buscados por meio de diálogo, seminários e projetos de ensino, pesquisa e extensão que tenham um relacionamento próximo com o mundo do trabalho para que sirvam como recurso didático no processo de ensino aprendizagem. A ação educativa da escola se coloca neste desafio crescente de formação profissional no cenário do Brasil contemporâneo que exige desenvolvimento dinâmico e globalizado.

Neste sentido, a formação docente está posta como um dos maiores desafios para a consolidação destas propostas de formação para o mundo do trabalho visto que a carreira docente dos Institutos Federais exige o trânsito do docente em vários níveis e modalidades, e a orientação no desenvolvimento da pesquisa aplicada no contexto do trabalho e da comunidade, aumenta este desafio.

Para criar vínculo entre o trabalho e a educação, é preciso, como disse Arroyo (2008), “repensar as políticas do ensino médio e profissionalizante ou de educação de jovens e adultos”. Esta última traz entre seus desafios, a sobrevivência enquanto modalidade da educação básica com a necessidade de se ressignificar junto ao seu público para o qual deverá ser interessante, instigadora e que lhe traga contribuições reais de profissionalização e inclusão social.

A integração curricular para a educação profissional, conforme toda a base legal que a orienta, permite sua articulação em diferentes níveis e modalidades desde o Ensino Fundamental, Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e aos cursos de graduação tecnológica.

Sobre a integração curricular para a educação profissional:

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio[...]. A integração exige que

a relação entre conhecimentos gerais e os específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob eixos do trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2005, p. 122).

A respeito do ensino médio integrado à Educação Profissional, o Parecer CNE/CEB Nº 39/2004 define que:

O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular. (BRASIL, 2004).

Portanto, outro desafio à Educação Profissional foi lançado para integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Um estudo organizado por REGATTIERI; CASTRO e publicado pela UNESCO com o intuito de contribuir para a implantação e o acompanhamento da construção do ensino médio integrado à educação profissional, elegendo dois estados brasileiros, Santa Catarina e Tocantins, e em suas considerações finais traz alguns apontamentos importantes acerca do tema:

Não há como não recomendar sistemática capacitação do pessoal docente, assim como dos dirigentes e técnicos, para conceber, planejar e implementar currículos com perspectiva de flexibilidade, inovação criativa e ousadia, assim como utilizar metodologias ativas, contextualizadoras, inter e transdisciplinares. (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 85).

Dessa forma, a Educação Profissional no Brasil tem se constituído em adaptações à legislação que se baseiam em posicionamentos políticos que carecem de maior preparação e preocupação na sua operacionalização ainda que as escolas adaptadas aos seus contextos tenham um mínimo de condições de fazê-lo.

Diferente disso, ficamos com a legislação no papel e as propostas na gaveta, o tempo passa, o professor não tem condições de ir além de sua formação e o projetos não se sustentam, não pelo fato de não serem bons projetos, mas, entre outras limitações, pelo fato de não termos formação docente adequada para executá-los e promover nestes

contextos de formação o avanço da escola que tem papel importante na formação profissional, na produção de ciência e tecnologia enquanto contribuição necessária ao desenvolvimento humano e cidadão em uma sociedade emergente em um mundo socialmente plural e globalizado.

2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos é encontrada na legislação por iniciativas governamentais e da própria sociedade organizada, trazendo o cenário da falta de escolarização do cidadão brasileiro presente no século XXI como herança dos dois séculos anteriores, resultado da falta de investimento na educação e em muitos setores que poderiam alavancar o Brasil para uma órbita diferente desta que ele tem percorrido nos últimos 200 anos.

Foi na constituição de 1934 que ocorreu a inclusão do ensino primário gratuito obrigatório para a população, inclusive para os adultos. Segundo Haddad (2000, p. 110), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”. A educação de jovens e adultos no Brasil, de acordo com Paiva (2003, p. 215), “tem seu marco inicial na década de 40, mais especificamente em 1947, por meio do I Congresso Nacional de Educação de Adultos”. Nesse sentido:

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (HADDAD, 2000, p.111).

O retrocesso a essa iniciativa se deu com o golpe militar em 1964, em que uma ruptura política ataca frontalmente todas as iniciativas de desenvolvimento do pensamento em todas as instituições e em toda a sociedade brasileira:

As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções. [...] A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. (Ibid., p.113)..

Em pleno regime militar e diante de um Brasil analfabeto e estagnado em subdesenvolvimento, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) por meio da Lei n.º 5.379/67. O MOBRAL foi idealizado por um grupo de trabalho interministerial em busca de alternativas para dar respostas às críticas feitas ao Programa Cruzada ABC que, naquela época, era o programa que recebia apoio do Estado.

A implantação do MOBRAL foi pautada em três características básicas:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. **A segunda característica foi a organização operacional descentralizada**, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. [...] **A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo**, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo. [...] O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis lingüísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras. **A atuação do MOBRAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI – Programa de Educação Integrada**, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1a a 4a séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização (Ibid., p. 115).

Mesmo dispondo de aporte financeiro e pedagógico para sua execução, o MOBRAL, até o final da década de 70, conheceu várias nuances em sua atuação com o objetivo de possibilitar sua sobrevivência no contexto da alfabetização brasileira. Durante esse tempo, os índices de analfabetos no Brasil ainda eram alarmantes.

Por não mais atender os objetivos para os quais foi criado, a partir do movimento político 'Diretas Já', segundo Haddad (2000, p. 120), o MOBRAL "foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar".

Uma das medidas adotadas em março de 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Mello, foi a extinção da Fundação Educar. Esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao "enxugamento" da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de

ajuste das contas públicas e controle da inflação. Nesse mesmo pacote de medidas foi suprimido o mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente 2% do valor do imposto de renda devido às atividades de alfabetização de adultos, recursos esses que conformavam o fundo que nas duas décadas anteriores financiara o MOBRAL e a Fundação Educar. [...] Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. (Ibid., p. 121).

Para além da alfabetização de jovens e adultos, na década de 70, a Lei n.º 5692/71 regulamentou o ensino supletivo e este possuía o objetivo de cumprir uma escolarização menos formal e mais aberta e, ainda, propunha repor a escolarização regular e formar mão-de-obra para atualização de conhecimentos. O Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções, quais sejam: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação:

A **Suplência** tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei n.º 5.692, art. 22, alínea ‘a’). O **Suprimento** tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei n.º 5.692, art. 24, alínea ‘b’). A **Aprendizagem** correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A **Qualificação** foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um “simulacro” do Ensino Regular. (Ibid., p.117).

A proposta do Supletivo, embora inicialmente parecesse abordar os vários perfis distintos a serem formados, não deu conta das necessidades de formação de um contingente de pessoas que, para além da formação, precisavam de informação e contextualização dos seus saberes e dos saberes a serem aprendidos nos cursos supletivos.

Com a promulgação da LDB, em 1996, a base legal indispensável para pautarmos as discussões das legislações posteriores a ela para regulamentação mais específica à Educação de Jovens e Adultos.

A nova LDB 9.394, [...] relatada pelo senador Darcy Ribeiro não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder [...] público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na **abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo**, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. (Ibid., p. 122).

Durante alguns anos pós-LDB, a Educação de Jovens e Adultos permaneceu sem novidades pelo ponto de vista de legislação. Muitos movimentos importantes foram realizados nessa área, eventos como o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal/RN, de 08 a 10 de setembro de 1996, que trouxe um diagnóstico da EJA no Brasil por regiões brasileiras; a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA que, em 1997, estava na sua quinta edição, sendo que a edição seguinte foi realizada apenas em novembro de 2009. O Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), iniciado em 1999 e que já se encontra em sua XI edição, a qual se realizou em dezembro de 2009 na cidade de Belém/PA e teve como tema “Identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de lutas”. Todos estes espaços de discussão e articulação colaboram para a elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, compatíveis com suas especificidades e necessidades educacionais heterogêneas e da diversidade cultural que a compõe, além de apontar o que desejam estes jovens e adultos nos contextos escolares contemporâneos.

2.1.3 O PROEJA

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº. 2.080/2005, estabeleceu, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio na modalidade EJA.

Em seguida, a publicação do Decreto n.º 5.478/05, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e, posteriormente, da sua revogação pelo Decreto nº 5.840/06, que manteve o programa na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – RFEPCT e ampliou a possibilidade da oferta do PROEJA para outras instituições da rede pública e Sistema S¹⁶ que, segundo Manfred (2002, p. 179), “configura-se como uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”. Essa rede de educação profissional se espalha por todos os estados brasileiros, aumentando, assim, a expectativa por uma maior oferta de vagas de cursos de PROEJA em todo o Brasil.

O PROEJA está posto a partir da ação legal do Governo Federal, que se posicionou politicamente no cumprimento de sua obrigação conforme art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, essa ação política é também o cumprimento do Estado ao direito social dos cidadãos que não possuem escolaridade e que não tiveram oportunidade de cursar a educação básica em idade própria, ficando excluídos da escola e, conseqüentemente, do mundo do trabalho. Neste sentido, a RFEPCT tem buscado aumentar a oferta de matrículas para este público por meio de inúmeros cursos desta modalidade por todo o país.

16 Compõem o sistema S, as empresas: **SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, **SESI** – Serviço Social da Indústria, **SESC** – Serviço Social do Comércio, **SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial foram criados pelos Decretos-Lei n.º 4.048/1942; n.º 9.043/1946; n.º 9.853/1946; n.º 8.621 e n.º 8.622/1946, respectivamente. As Leis n.º 8.706/1993; n.º 8.029 e n.º 8.154/1990 criaram, respectivamente, **SENAT** – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes, **SEBRAE** – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (MANFRED, 2002).

Para conseguir implantar o programa, a RFEPCT enfrenta várias questões que dificultam esta ação e que surgem com muita força e em sentido contrário a sua implementação, entre elas, destacamos: a heterogeneidade do público do PROEJA, a distorção idade e série, o aspecto socioeconômico, a falta de material didático específico para a modalidade e, em especial, a questão foco deste trabalho; a formação docente para o PROEJA, posta como mais um desafio a ser enfrentado e vencido para que o programa possa se consolidar e se transformar em política pública de Estado em virtude do grande contingente de cidadãos brasileiros excluídos da oportunidade de escolarização e profissionalização, que compõe os quadros de exclusão social e de uma vida cheia de privações, sem condições de ocupar postos de trabalho nos setores produtivos das diversas áreas em desenvolvimento no Brasil.

Em meio a todas essas discussões, em 2006, o Decreto n.º 5.840 que estabeleceu a articulação da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos como uma medida compulsória para a RFEPCT e por adesão de outras instituições interessadas como forma de ampliar a oferta e atender à demanda reprimida para esse tipo de formação em todo o Brasil.

Em 2008, a Lei n.º 11.741 alterou o texto da LDB, no seu art. 37, que regulamenta a educação de jovens e adultos, incluindo o seguinte texto: “§ 3^o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” Essa emenda no texto da LDB regulamenta, na forma da lei, o PROEJA, instituído pelo Decreto n.º 5.840/06.

Sendo assim, não se pode dissociar o PROEJA das discussões históricas aqui apresentadas e que:

[...] consideramos um avanço a edição de um decreto voltado a fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das escolas técnicas federais (atual Instituto Federal) e, especialmente, uma formação desenvolvida sob a perspectiva da integração da formação acadêmica e formação para o trabalho, não obstante o instrumento jurídico ser um decreto (FERREIRA, 2010, p. 88).

Ainda que por decreto, o PROEJA está posto para a RFEPCT e aberto a outras instituições que possam aderir ao programa para atendimento à enorme demanda de escolarização e de inclusão social, que pode ser alcançada por meio da profissionalização com vistas à inserção destes sujeitos no mundo do trabalho. Para que

essa construção seja possível, temos o desafio:

[...] da construção de espaços e tempos educativos na concretização de práticas que articulem escolarização e o mundo do trabalho, como possibilidade de tornar a relação educação de jovens e adultos e trabalho um saber-fazer necessário e próprio na produção das subjetividades dos sujeitos educandos e educadores da EJA. (Ibid., p. 95).

Na linha da construção destes espaços de formação, destacamos as ações de alfabetização de jovens e adultos no movimento marcado pela atuação de Paulo Freire. Estes espaços de formação vieram se arrastando entre os momentos políticos e conflitos diversos vivenciados no Brasil nas seis últimas décadas.

Muitos adultos que fazem parte da população com distorção idade série ou mesmo analfabeta: carregam o peso da impossibilidade da escola pela insuficiência da oferta de vagas, mas há um enorme contingente considerado jovem sobre o qual pesa a não-permanência, o insucesso, a chamada evasão e a inconclusão, irmã dileta do alardeado fracasso escolar. [...] eles expressam, em síntese, o fracasso do Estado no tocante a políticas sociais em geral, e não apenas educacionais, porque uma das causas mais acentuadas do afastamento da escola diz respeito à pobreza, que exige, nas famílias, mais braços trabalhando para aumentar a renda familiar. (PAIVA, 2006, p. 33).

A discussão sobre o contingente de Jovens e Adultos marcados pelo insucesso, a não permanência e o fardo do fracasso escolar, nos remete ao estudo clássico de Paul Willis (1991) numa escola secundária inglesa, com adolescentes do sexo masculino de classe operária. Nessa perspectiva é possível dialogar com Paiva (2006) a respeito do desinteresse pela escola em virtude dela se mostrar fora de sintonia com o mundo do trabalho.

O recorte trazido por Willis (1991) faz refletir as mesmas questões da idade e das abordagens descontextualizadas da escola secundária para este público no Brasil, e nos dois casos os alunos evadem da escola por acharem que irão aprender mais fora da escola do que dentro dela, e no caso do Brasil trazido por Paiva (2006), muitos destes alunos precisam ajudar no sustento da família, portanto o cansaço do trabalho ao longo do dia faz da escola mais um fardo que eles não estão dispostos a carregar.

A Educação de Jovens e Adultos agoniza na sua própria realidade de necessidade de dedicação à sua especificidade não por ser diferente, mas por não ser igual, no sentido de se fazer valer da criação de espaços escolares adequados e

significativos à sua realização.

A Educação de Jovens e Adultos, ao ser um desafio ao professor que, em geral, não foi preparado para nela atuar, representa um espaço escolar não trivial, uma vez que ali os sujeitos cheios de histórias de vida estão prontos a ressignificar seus conceitos, mas para isso precisam, como precisamos todos, de estímulo para melhorar a autoestima, de respeito pelos conhecimentos que trazem de suas trajetórias de vida, de oportunidade e de apoio para conseguir vencer as dificuldades de aprender, de forma que lhe permita repensar suas expectativas de vida para continuar estudando e acreditando que vale a pena persistir frente às dificuldades enfrentadas durante seu curso.

Neste contexto, o papel do professor é fundamental, a fim de permitir a participação do aluno no processo, criando possibilidades de participação no ambiente escolar, de construção do conhecimento estabelecendo situações problemas mediadas por ele e desenvolvidas pelos alunos para que estes sintam prazer em estudar e desenvolver o seu potencial para a vida e para o mundo do trabalho.

Centrando nosso foco sobre o PROEJA, os cursos desta modalidade podem ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, de acordo com art. 3º e 4º do Decreto n.º 5.840/06 retratado no Quadro 6:

Quadro 6 – PROEJA e a Educação Básica

Curso	Nível	Carga horária mínima – formação geral	Carga horária mínima – formação profissional	Estágio
PROEJA FIC	Fundamental I	1200h	200h	Não exigido
PROEJA FIC	Médio	1200h	200h	Não exigido
PROEJA TÉCNICO	Médio	1200h	800h*	Depende do Conselho que rege a profissão

*Carga horária mínima entre 800 e 1200 horas, conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos dependendo do Eixo Tecnológico ao qual o curso pertence.

O Quadro 6 expõe as cargas horárias mínimas dos cursos de PROEJA FIC - Formação Inicial e Continuada, que podem ser articulados tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio no contexto da educação básica, sendo que, nas duas formas, o

certificado a ser emitido pela instituição formadora será respectivo ao nível de ensino Fundamental ou Médio e a qualificação profissional será certificada de acordo com a carga horária ministrada durante o curso respeitadas as demais exigências legais de registro.

Os cursos de PROEJA técnico somente poderão ser ofertados de forma articulada ao ensino médio. Nesse caso, será emitido pela instituição formadora o diploma de curso técnico de nível médio e a respectiva formação profissional, contemplando a elevação de escolaridade e a habilitação profissional de nível técnico.

Assim sendo, interessa-nos abordar dentro da educação básica, especificamente, o ensino médio em sua articulação com o PROEJA, que possibilita a elevação de escolaridade do nível fundamental para o nível médio, articulado à formação profissional de nível técnico, atendido os requisitos mínimos de carga horária e perfis disponíveis no catálogo de cursos técnicos do MEC.

2.1.4 Considerações sobre o PROEJA e o supletivo

O PROEJA, como parte de uma política de inclusão social voltada ao atendimento de jovens e adultos com distorção idade e série, é uma proposta diferente do supletivo da década de 70, uma vez que contempla o aumento do nível de escolaridade, articulado com a educação profissional, possibilitando ao aluno um ambiente propício para aliar teoria e prática, contemplando suas histórias de vida, seus saberes, a diversidade e ainda propõe criar espaços colaborativos para o processo ensino aprendizagem.

Por outro lado, a proposta do supletivo se pautava em quatro modalidades, “suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação”, segundo Haddad (2000, p. 117). A suplência, o suprimento e a aprendizagem poderiam ser alcançados se o aluno fizesse cursos ou prestasse exames e a qualificação era voltada à profissionalização e ofertada pelo SENAC e SENAI, que possibilitava a dedução do lucro tributável para fins do imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação de acordo com Decreto n.º 77.463 de 20 de abril de 1976, revogado em 1991.

Os cursos e os exames supletivos não foram abolidos pela LDB, ao contrário, a proposta que ela traz para a educação de jovens e adultos mantém os cursos e exames

e, ademais, por meio da Lei n.º 11.741 de 2008, – sobre a articulação preferencial da educação de jovens e adultos com a educação profissional – amplia a importância do supletivo, no sentido de possibilitar a construção de uma Educação de Jovens e Adultos mais significativa e contextualizada. Essa proposta de integração regulamentada pela Lei n.º 11.741 poderá refletir de forma positiva nos índices de permanência e êxito dos alunos da modalidade.

Portanto, a Educação Profissional integrada Educação de Jovens e Adultos é uma proposta pedagógica que se diferencia e se distancia da proposta de supletivo, uma vez que para ter acesso ao diploma do PROEJA, o aluno deverá fazer o curso, não sendo possível adquirir o diploma por meio de um exame apenas. Outra diferença observada é a orientação das bases tecnológicas abordadas nos cursos de supletivo, apenas como parte do currículo do ensino médio e descontextualizado da realidade e do cotidiano dos alunos.

Neste aspecto, os conteúdos de formação geral para o ensino médio dos cursos de PROEJA buscam a formação do aluno no sentido de lhe dar condições de continuidade dos seus estudos e de se integrarem com os conteúdos de formação profissional vindo ao encontro da realidade, da aplicação prática vivenciada no contexto da formação profissional.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresentaremos, em um primeiro momento, um pequeno resgate histórico sobre a Formação de Professores no Brasil, em seguida, trataremos os conceitos da Formação Inicial de Professores e as questões legais que estabelecem seu perfil de formação e atuação. Na sequência, nos deteremos na formação continuada de professores que objetiva a continuidade dos estudos à formação inicial, para então abordarmos a formação continuada para a educação profissional, suas inconsistências e problemas históricos na forma de cursos de complementação pedagógica tão desfocados quanto as legislações que os trouxeram, e por último mostramos o panorama Nacional da Especialização em PROEJA em termos de oferta de vagas com um detalhamento da demanda de formação docente do Estado do Paraná.

3.1 Formação de professores no Brasil – um pequeno resgate histórico

O início da formação de professores foi marcada ainda na época do Brasil Império, durante o século XIX, de acordo com Gatti e Barreto:

[...] iniciou-se através das Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as 'primeiras letras'. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem pouco (2009:36). (GATTI; BARRETO, 2009, p. 36).

Segundo Tanuri, em um artigo sobre a história da formação de professores:

[...] a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n.º 10 de 1835, que determinava: Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério na instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução na escola de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827. (TANURI, 2000, p. 64).

No período de 1830 a 1887, a falta de investimentos marcou a estagnação da

escola normal no Brasil e

[...] no final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma escola normal pública, ou quando muito duas, uma para o sexo feminino e uma para o sexo masculino, organizadas com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. (Ibid., p. 67).

Nessa época, o panorama da escolarização brasileira era vexatório:

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

Mesmo com dificuldades e pouco investimento na educação brasileira, esta caminhou a passos lentos neste período. A escola normal sobreviveu com o passar dos anos e muitos daqueles que colaboraram com o movimento escolanovista no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, eram oriundos dela:

Na história do escolanovismo no Brasil sobressai o papel fundamental nela desempenhado pelas iniciativas tomadas no âmbito das escolas normais públicas. [...] na verdade os que mais contribuíram, por suas ideias e atuação, para erigir o Manifesto em documento histórico fundamental do escolanovismo e da educação brasileira – estavam visceralmente ligados às Escolas Normais. (KULESZA, 2002, p. 7)

O movimento da escola nova no Brasil ocorreu no período de 1880 a 1930 e

[...] no seu clássico estudo sobre a educação brasileira na Primeira República, Nagle (1974) distingue duas fases nas quais teria se dado a 'penetração do escolanovismo' no país. A primeira, do início do ocaso do Império até a segunda década do século XX, seria a fase na qual as novas ideias acerca da criança e de sua aprendizagem começaram a ser introduzidas no debate educacional sem que elas fossem efetivamente realizadas sistematicamente no cotidiano da escola brasileira. Seria uma 'simples preparação do terreno' para a fase seguinte, os anos 20, quando o movimento se difunde e se firma, concretizando-se nos projetos de reforma então empreendidos em várias regiões do país (Ibid., p. 1).

A partir do movimento da escola nova, a educação começava a ganhar importância no contexto brasileiro. O primeiro curso de Pedagogia no Brasil foi criado em

1939, ofertado pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, formando, em nível de Graduação, bacharéis com campo de atuação voltada para as áreas técnicas da educação e licenciados para atuação no ensino. Estes cursos foram chamados de esquema “3+1”, em que nos três primeiros anos eram ministrados os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e um ano de didática para formação do licenciado (SILVA, 1999 *apud* TANURI, 2000, p. 74).

Trinta anos depois, em 1968, a Lei n.º 5.540 promoveu a reforma universitária, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, alterando a designação da faculdade responsável pelo ensino da pedagogia e reunindo o ensino e a pesquisa:

[...] a faculdade de educação substituiu a faculdade de filosofia, ciências e letras. A faculdade de educação tornou-se responsável pelo treinamento de professores e de especialistas encarregados de planejar, organizar e administrar escolas e sistemas educacionais.[...] A nova faculdade de educação deveria seguir o exemplo dos *teachers colleges* americanos, que vinham aplicando com sucesso o método científico na solução de problemas educacionais.[...] As principais atividades da faculdade foram consideradas o estudo e o ensino das seguintes áreas: currículos e programas, aconselhamento e administração escolar (SUCUPIRA, 1969; TEIXEIRA, 1969 *apud* MOREIRA, 1990, p. 134).

A partir desta lei, a exigência da formação inicial docente para o ensino no segundo grau (denominação do ensino médio à época), tanto para a formação geral quanto para a formação técnica, passou a ser em nível superior.

Os cursos de bacharelados em qualquer área¹⁷ não formavam e não formam para o exercício profissional da docência, havendo, portanto, nestes casos, a necessidade de uma formação pedagógica complementar, a fim de possibilitar a atuação profissional docente no ensino médio profissionalizante ou no ensino de disciplinas afins à área de formação.

Dessa forma,

A carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, levou o MEC a ser autorizado, em 1969, por meio do Decreto-lei n.º 655/99, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial (MACHADO, 2008, p. 12).

17 Salvo àqueles de pedagogia ofertados pela Faculdade de Educação.

Neste contexto, estes cursos de formação de professores eram voltados ao atendimento daqueles que estivessem já inseridos no trabalho docente e para os iniciantes da docência que passaram a atuar nas disciplinas de formação profissionalizante dos novos cursos a partir da legislação vigente.

3.2 A formação inicial de professores na perspectiva da legislação

A formação inicial de professores é entendida, para fins desta dissertação, como aquela ministrada no nível de graduação devendo possibilitar ao seu egresso, as condições de formação profissional provendo condições ao melhor desempenho das atividades profissionais, posto que a docência é uma profissão e como qualquer outra, precede de formação. Segundo Veiga

o papel da formação é produzir profissionais com habilidades de ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade[...] (VEIGA, 1998, p. 78).

Assim, a formação precisa possibilitar ao docente um aprimoramento do seu papel no contexto escolar no qual necessita ser ativo e interativo e que tenha as condições de perceber o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, os aspectos e impactos dos movimentos sociais expressos pelos alunos em suas falas, em suas atitudes e comportamentos. Segundo Maurice Tardif (2008, p. 124) ao fazer um paralelo entre o trabalho industrial e o trabalho docente, destacando toda a complexidade do segundo em relação ao primeiro, por este envolver inúmeras questões subjetivas e que estão fora do controle do docente, porém está dentro no seu lócus de atuação.

A fim de possibilitar um melhor desempenho docente, a formação deve ser sua aliada no enfrentamento das questões e conflitos que surgem em seu fazer pedagógico para que a permanência e o êxito dos alunos no que dependa do professor possa ser ampliada.

A formação inicial, segundo Flores (*apud* Borges, 2010, p. 53), “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão”. Neste aspecto, concordamos, uma vez que ao longo da vida profissional, o docente, como em qualquer outra profissão, vai se profissionalizando conforme vai se especializando para isso, associando sua

especialização às experiências e vivências nos contextos escolares com os quais se identifica.

Para Imbernón,

A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. [...] deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora e assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isso é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2009a, p. 65).

Dessa forma, a formação inicial deve preparar quem se identifica com a profissão para as condições mínimas ao ingresso e desenvolvimento consciente, que lhe torne capaz de refletir e flexibilizar, quando necessário, as adaptações às exigências da profissão.

A formação inicial de professores para a educação básica, nível de escolaridade em que se insere o PROEJA, cuja formação para atuação na modalidade é o foco da nossa proposta investigativa, possui o marco legal na redação do art. 62 da LDB: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

A partir do texto da lei sobre formação inicial de professores, as mudanças dos contextos reais vão sendo construídas em atendimento a ela em um movimento de adaptação, tanto das escolas quanto dos professores, mas esse processo não se deu de forma linear, nem sem questionamentos.

O Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que regulamentou os artigos 61 a 63 da LDB, dando continuidade às mudanças na educação instituídas pela LDB no art. 63, que versa sobre os Institutos Superiores de Educação – ISE, *locus* de formação de professores, cuja Resolução n.º 1 do CNE – Conselho Nacional de Educação só saiu em 1999, três anos após a promulgação da respectiva lei, assim:

Durante quase três anos, não se sabia bem a que tinham vindo esses novos entes do campo educacional brasileiro[...] A referida Resolução considerava os ISEs como: Entidades de formação profissional do magistério, podendo atuar inclusive, na oferta de cursos de pós-graduação, de caráter profissional, voltados para a educação básica.

Além disso, os ISEs podem realizar a formação inicial, continuada e complementar (através dos programas especiais) de todos os professores da educação básica. (LINHARES; SILVA, 2003, p. 48).

Esse espasmo na legislação segundo Bazzo (2004, p. 276)

A princípio solto e descontextualizado no interior do art. 62, parecendo mais um lapso da memória ou o fruto de alguma nostalgia de seu redator, com a Resolução 01/CNE/CP/99 que regulamentou tal instituição, os ISEs passaram a ser o motivo de muitas preocupações para os educadores que ao longo dos anos vêm defendendo uma formação sólida e exigente, aliada à pesquisa e em cursos de licenciatura plena, em instituições universitárias.

Para melhor especificar quais seriam de fato as instituições formadoras para a formação inicial em nível de magistério e licenciaturas no Brasil, o Decreto n.º 3.276/99 estabeleceu em seu art. 4º que estes cursos poderiam ser ofertados:

I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;
II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.
§ 1º Os institutos superiores de educação poderão ser organizados diretamente ou por transformação de outras instituições de ensino superior ou de unidades das universidades e dos centros universitários.
§ 2º Qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação. (BRASIL, 1999).

As instituições particulares não têm foco no desenvolvimento de pesquisa como é o caso das Universidades, e a formação do professor pesquisador é uma necessidade neste contexto contemporâneo, diferente disso os egressos destes cursos de formação docente, têm a desmotivante tarefa de desempenhar a atividade docente centrada na reprodução suscetível ao desencanto com a profissão docente tão cercada de desafios de toda ordem.

É importante destacar que decisões de governo enquanto órgão regulador da nação não é neutra e nem devem ser, porém a política do governo FHC impôs a lógica das privatizações de várias instituições estatais e a área de educação também foi afetada, uma vez que a criação dos Institutos Superiores de Educação atenderia a demanda de formação de professores para a Educação Básica sem haver necessidade de investimento nas universidades que também passaram por um processo de

sucateamento, neste período. Atualmente as universidades se encontram em fase de “recuperação” por meio dos investimentos provenientes do Programa de apoio ao Programa de Apoio ao plano de reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI, lançado pelo Governo Federal por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

Conhecidas as instituições e as exigências para atuação docente na educação básica, outras mudanças importantes ocorreram com base nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação pelo Conselho Pleno – CP e pela Câmara de Educação Superior – CES, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia e Letras, por meio das Resoluções CNE/CES n.º 12, 13 14 e 18 em 2002, respectivamente; para Matemática, através da Resolução CNE/CES n.º 3 em 2003; para Pedagogia, através da Resolução CNE/CP n.º 1 em 2006 e, por último, estabelece as Diretrizes Operacionais para a implantação de mais um programa emergencial para obtenção de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, que será coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino a ser executado por instituições públicas de educação superior pela Resolução n.º CNE/CP 01 de 2009.

Ainda em 2009, o Decreto n. 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que deverão levantar as necessidades de formação em cada estado da federação e a capacidade de oferta de vagas das instituições de Ensino Superior que também compõem o Fórum.

Este cenário legal demonstra um período de mudanças em todos estes programas de formação inicial a partir das discussões que têm sido realizadas em suas instâncias. Portanto, é evidente o momento de construção e reconstrução da formação inicial docente no Brasil, bem como na formação em nível superior em muitas áreas do conhecimento.

No que se refere à formação inicial de professores buscamos a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu Art. 6º que versa sobre a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, e estabelece no inciso VI §3º:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionado às diferentes etapas da educação básica, **propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo**, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I – cultura geral e profissional;

II – conhecimento sobre crianças, adolescentes, **jovens e adultos**, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das área de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, **grifo nosso**).

Desse modo, ainda não se encontram explícitos nas diretrizes curriculares de formação de professores temas sobre educação profissional que de acordo com a Resolução CNE/CEB 04/99 “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais”.

A resolução CNE/CEB 04/99 foi publicada aproximadamente três anos antes da Resolução CNE/CP 1, e pode ter havido uma falta de articulação entre a Câmara de Educação Básica e o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica não contemplam Educação Profissional .

Na mesma direção destacamos com base na citação do inciso VI de forma incipiente a nosso ver, “propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo”, entre outros conhecimentos, aqueles necessários sobre jovens e adultos que constam do Inciso II são no mínimo frágil e insuficientes dada a importância do tema, uma vez que estamos falando de modalidades da educação básica, quando citamos a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos de acordo com a LDB.

Portanto, entendemos que esta referência nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica é branda e não dá a importância necessária não somente à temática de jovens e adultos, mas também sobre comunidades indígenas e alunos portadores de necessidades especiais, sendo que os dois últimos temas devem ser aprofundados em outros trabalhos uma vez que não temos a proposta de aqui explorá-los.

Nesta direção, buscamos ainda a resolução CNE/CP 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e que no Art. 17, que trata

da formação inicial e continuada de professores para a modalidade:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000).

Mesmo assim, não se nota a tratativa de aspectos que permeiam esta modalidade sobre: a heterogeneidade e questões sociais dos alunos. Sem a abordagem destes temas a formação inicial de professores, para a Educação de Jovens e Adultos não provê as condições aos seus egressos para atuação no debate contemporâneo com as contribuições possíveis que dependam da formação e que se complementam com apoio pedagógico e institucional.

Sem a base teórica e vivência em forma de estágio em todas as modalidades da educação básica na formação inicial, o docente se vê obrigado a buscá-la na formação continuada, que como veremos na próxima seção não tem este objetivo enquanto proposta de promover continuidade à formação inicial.

3.3 A formação continuada de professores

A formação continuada de professores é entendida no contexto desta dissertação como sendo aquela ministrada após a formação inicial em nível de graduação ou de pós-graduação, devendo possibilitar ao docente a atualização e aprofundamento dos seus saberes, e também para sua ascensão na carreira docente. Deve, ainda, atualizar tendências das práticas pedagógicas, dos recursos tecnológicos, do ensino para públicos específicos como, por exemplo, a educação de jovens e adultos. Porém, a formação continuada tem sido colocada como forma de resolver lacunas na formação inicial, vendendo a promessa de promover avanços profissionais.

Assim, a formação continuada,

[...] nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 57).

Partindo do entendimento de continuidade com aprofundamento para a formação profissional, inclusive na educação, a formação continuada de professores acontece muitas vezes vinculada a programas de formação lançados pelo poder público na tentativa de suprir demandas urgentes de formação para o trabalho profissional docente.

Uma crítica a essa tendência de complementaridade atribuída à formação continuada é feita por Borges:

A formação continuada não pode estar diretamente vinculada às demandas do setor produtivo, nem o baixo rendimento escolar pode ser diretamente associado à qualificação docente. A continuidade dos estudos pressupõe um percurso de caminhos diferenciados que dão sequência às etapas anteriores percorridas pelo docente. Assim cada percurso é único, embora apresente aspectos comuns (BORGES, 2010, p. 54).

Concordamos com a autora por entender não ser possível aprofundar conhecimentos que ainda não se tem. Essa temática nos remete ao urgente debate que precisamos travar em torno do real papel da formação continuada de professores em nosso país.

Para Imbernón, a formação continuada de professores no Brasil na década de 70

[...] viveu um predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a ideia forme-se onde puder e como puder. (IMBERNÓN, 2010, p. 16).

Atualmente, essa relação, descrita por Imbernón (2010), tem um peso menor considerando a quantidade de instituições de nível superior em funcionamento no Brasil, tanto na rede pública quanto na rede particular, o que dilui a concentração em algumas instituições à medida em que estas avançam no campo epistemológico da formação de professores.

A formação de professores tem sido um tema bastante discutido nos vários espaços instituídos ao longo do tempo no sentido de construir uma proposta de formação docente que atenda as exigências do trabalho docente em seu aspecto profissional, nesse sentido, vários encontros promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os fóruns nacional e regional de formação de professores têm colaborado com as discussões e publicações acerca do tema.

No já citado Decreto n. 6.755/09 ficou estabelecido, no artigo 11, que a CAPES fomentará a oferta emergencial de cursos de licenciaturas ou programas especiais dirigidos a docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que é o caso dos graduados não licenciados e dos licenciados em área diversa da atuação docente. Portanto estas ações de formação de professores devem ser coordenadas com condições de acesso e permanência dos docentes nestes programas para que a participação do professor que se enquadre nos dois casos de exercício profissionais docentes mencionados seja compulsória, para que de fato a política possa se concretizar.

3.4 A formação continuada para a educação profissional: uma abordagem histórica

Em 1971, a Lei n.º 5.692 fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau e alcançou todos os estados brasileiros, o que não havia acontecido em outras mudanças de legislação anteriores. A mesma Lei, em seu art. 4, instituiu o currículo pleno para o ensino fundamental e médio, formado por um núcleo comum obrigatório em todo território nacional, sendo uma parte diversificada para atendimento das especificidades locais e dos alunos, e ainda, estabeleceu no currículo pleno uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo esta última com foco no trabalho, para sondagem de aptidões para o trabalho em nível de 1º Grau, e com habilitações profissionais em nível de 2º grau em consonância com o mercado de trabalho, colocando

dessa forma o ensino profissionalizante de forma compulsória aos alunos destes níveis escolares.

Essa organização do currículo do ensino de 1º e 2º Graus trouxe obviamente novas demandas à formação docente e a Lei fixou no Art. 29 “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região”. E ainda no Art. 33 estabeleceu que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas da educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”.

Com a necessidade de formação, para atendimento às demanda impostas pela Lei 5672/71, segundo Machado,

foram desenhados cursos emergenciais denominados Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70). Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógica do Esquema I e as de conteúdo do técnico específico. (MACHADO, 2008, p. 12).

Estes cursos, embora propostos como emergenciais, se tornaram permanentes uma vez que só foram descontinuados a partir aprovação Resolução CNE/CEB 02/1997 Art. 9º, após a nova LDB.

Ainda no ano de 1971, o Conselho Federal de Educação (CFE), para atendimento à execução da Lei n.º 5.692,

[...] publicou outro Plano (Parecer 111/71) sobre formação de professores para disciplinas especializadas. [...] As diretorias do MEC de ensino agrícola, industrial e comercial foram fundidas em um só departamento de ensino médio. [...] Os cursos Esquemas I e II ganharam normas adicionais do MEC¹⁸ e o CFE tratou de currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária. (Ibid., p. 12).

Na década de 80, no Parecer n.º 335/82¹⁹ sobre o Registro de Professores Habilitados segundo esquema I e esquema II, aprovado em 04/06/1982 com base na

18 Portaria Ministerial n.º 432/71

19 Parecer do Conselho Federal de Educação: Assunto: Registro de Professores habilitados segundo esquema I e esquema II, Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd010904.pdf>>. Acesso em:

Portaria Ministerial n.º 432/71 que estabelece as normas adicionais ao Esquema I e II apontadas na citação anterior de Machado (2008), encontramos o detalhamento da referida portaria que citamos a seguir:

Os Esquemas I e II, apresentados de forma introdutória pelo art. 1º e seus §§ da Portaria n.º 432/71 nos seguintes termos:

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

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados a habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas horas);

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas.

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

§ 2º - Em atendimento ao Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, como Estudo de Problemas Brasileiros, constará dos currículos com a duração total mínima de 40 (quarenta) horas/aula". (Ibid.).

Nesse contexto, procurava-se suprir a necessidade de formação para o cumprimento da legislação vigente com as complementações necessárias a formação docente em todo o Brasil. Os impactos desta Lei estão presentes na formação de grande parcela da população brasileira que, na década de 70 e 80, concluiu o ensino médio profissionalizante em contextos escolares não profissionalizados e que não foram preparados para esse tipo de formação. E, em 1977,

a Resolução n.º 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas (Ibid., p. 12).

A Resolução n.º 3 não pôde ser totalmente cumprida pelo fato de que algumas regiões brasileiras não tinham recursos materiais e professores com formação para implantar a licenciatura, além disso, o Esquema I continuou sendo aceito.

Em 1981, a obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante foi descontinuada por meio de outra mudança na legislação, mas ainda por alguns anos muitas escolas brasileiras continuaram a ofertar na rede pública estadual de ensino. Em 1986,

[...] houve a extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC: a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – Coagri e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - Cenafor²⁰. Suas responsabilidades foram transferidas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC, n.º 355/87, destinada a elaborar proposta de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau. (Ibid., p.13).

No que se refere à formação de professores para atuação na educação básica, segundo a LDB, o art. 62, já citado anteriormente, é nosso marco legal a partir do qual nos orientamos. A formação continuada de professores para a atuação no PROEJA, objetiva atender à demanda de formação na perspectiva da implantação do programa e é focada neste contexto. Nela, o desafio está em atender a demanda de formação para a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional, de forma tal que se possa colaborar com a integração curricular nos contextos heterogêneos dos cursos do PROEJA, que possibilitem a almejada autonomia dos alunos enquanto cidadãos e na sua preparação para o mundo do trabalho.

3.5 O Panorama Nacional da Especialização para o PROEJA

Desde o ano de 2006, a SETEC/MEC tem buscado o fortalecimento das ações da formação docente para o PROEJA em nível de Especialização em todo o Brasil, por meio de editais e chamadas públicas abertos às instituições que se credenciaram por meio de propostas de formação docente, de acordo com as exigências dos respectivos editais.

Em todo o Brasil, no período de 2006 a 2009, houve um crescimento do número de polos de formação credenciados na Rede Federal de educação profissional e tecnológica (RFEPCT) a partir de apresentação de propostas de formação aos Editais de Fomento publicados pela SETEC nos respectivos anos, com consequente aumento da oferta dessa formação.

Em todo o Brasil, já são mais de 9.000 professores atendidos pelos cursos até o ano de 2009, conforme tabela 1, considerando o total de matrículas no período de 2006 a 2009. Estes números demonstram um interesse não somente das instituições em relação à oferta, mas também o interesse dos docentes da educação básica pela formação.

20 Pela Portaria Ministerial n.º 821/86, foram transferidas as responsabilidades da extinta COAGRI para a SESG/MEC e pela Portaria MEC n.º 66/87, as responsabilidades do Cenafor também para o MEC.

Tabela 1 - Crescimento do atendimento x Crescimento de pólos de formação

ANO	POLOS DE FORMAÇÃO	Nº DE ATENDIMENTO
2006	15	1584
2007	21	2196
2008	30	3229
2009	34	2035
TOTAL		9044

Fonte: MEC/SETEC (reunião com coordenadores de polos do PROEJA em Outubro/2009)

A Tabela 2 mostra o total de matrículas por regiões brasileiras e por ano com um crescimento da oferta no período de 2006 a 2009 do número de polos da formação e do número de matrículas com um decréscimo de matrículas em 2009 em todas as regiões brasileiras, em virtude de alguns institutos não terem entrado na chamada pública do referido ano.

Tabela 2 - Total de matrículas por região e por ano

REGIÃO	2006	2007	2008	2009	Total por região
CENTRO OESTE	86	126	345	100	657
NORTE	274	390	500	315	1479
NORDESTE	463	603	1045	525	2636
SUL	466	889	780	655	2790
SUDESTE	295	188	559	440	1482
TOTAL POR ANO	1584	2196	3229	2035	9.044

Fonte: MEC/SETEC (reunião com coordenadores de polos do PROEJA 10/2009) – organizado pela autora.

É importante destacar que os dados de 2009 correspondem ao mês de outubro do mesmo ano, portanto, encontravam-se em fase de consolidação, sendo que estes valores podem sofrer alguma alteração.

Exposto o panorama da formação docente em nível de Especialização em Educação para o PROEJA e com um número expressivo de docentes formados por ela, a presente pesquisa pretendeu promover uma reflexão sobre o currículo dos cursos de Especialização que estão sendo executados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e sua relação com as demandas da formação docente por ela formados na perspectiva da integração da educação profissional e da educação de jovens e adultos

no contexto da educação básica, uma vez que a UTFPR foi a instituição que mais ofertou matrículas da Especialização em todo o Brasil no período de 2006 a 2009, período este selecionado para ser pesquisado.

Para explicar a origem do número de matrículas da Especialização, com base em dados fornecidos pelo Coordenador Geral do PROEJA visto que a UTFPR só mantém um curso de PROEJA Técnico no Campus Curitiba, na área de construção Civil e que os professores da Instituição não fizeram o curso de Especialização em Educação para o PROEJA, de maneira que a totalidade das turmas foram ofertadas aos professores ligados à Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Assim, buscamos trazer o contexto da EPT nas escolas do Estado do Paraná para explicar a demanda.

Em 1997 o Estado do Paraná separou os dois sistemas de ensino na Rede Estadual onde um formava os cursos regulares do ensino médio e o outro sistema de ensino ofertava cursos de educação profissional, essa mudança foi motivada pela repercussão da LDB 9.394/96, e do Decreto nº 2.208/97 que estabelecia em seu “Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” e finalmente a Portaria MEC nº 646/97²¹, que regulamentava na RFEPCT esse modelo de oferta:

na rede estadual de educação do Paraná, a política foi a da desativação dos 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, e a implantação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio - PROEM que, como consequência, de longo e médio prazo, remeteu à iniciativa privada a formação profissional técnica de nível médio, inclusive com a utilização dos espaços das próprias escolas públicas. As atividades relativas à Educação Profissional era então gerenciada pela Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional – PARANATEC (PARANÁ, 2010, p. 6).

Este formato de operacionalização da Educação Profissional no Estado do Paraná foi revisto em 2003, e outras iniciativas para a execução da política para a Educação Profissional foram propostas e assumidas

pela gestão 2003 a 2006 e, na sequência, a gestão 2007 a 2010, foi a de retomar a oferta da Educação Profissional, instituindo o Departamento de

²¹Portaria MEC Nº 646/97 de 14 DE MAIO DE 1997. *Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).*

Educação Profissional que, em 2006, passou a ser denominado Departamento de Educação e Trabalho e o consequente encerramento das atividades da PARANATEC. (Ibid.).

Dessa forma, colocada a trajetória do Estado do Paraná na oferta de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos foi assumida em 2008 com a implantação da política pública do PROEJA e essa iniciativa demandou qualificação para o corpo docente e pessoal administrativo das escolas em todo o Estado do Paraná. Essa trajetória de oferta de Educação Profissional no Estado explica a demanda de formação de professores para atuação no PROEJA desde a primeira oferta do curso de Especialização pela UTFPR em 2006, uma vez que estes já vinham sendo formados para exercer a docência para já estarem formados quando fosse instituída a política pública para implantar os cursos técnicos de PROEJA ensino médio.

Notamos esta ação de forma positiva por ser este é um percurso coerente, primeiro se forma e depois, desenvolve o trabalho docente na modalidade em condições de exercitar os conhecimentos adquiridos na formação e aperfeiçoar sua prática no lócus da ação docente.

Dessa forma, temos maior clareza sobre o crescimento do número da oferta de vagas da Especialização em Educação para o PROEJA em todo o Estado do Paraná apresentados pela UTFPR nos relatórios da SETEC, uma vez que a UTFPR não ofertou de 2006 a 2009 vagas de cursos Técnicos de PROEJA que justificassem a demanda de formação que ela registrou e ofertou no mesmo período na Especialização.

A Especialização em Educação para o PROEJA da UTFPR pesquisada foi ofertada nos anos de 2006 a 2009 para professores da rede pública e os critérios de seleção para preenchimento das vagas ocorreram na seguinte ordem de prioridade de acordo com editais dos respectivos anos: professores atuantes na educação de jovens e adultos em Instituição pública; professores atuantes na educação profissional técnica de nível médio em instituição pública; professores atuantes no ensino médio em instituição pública e, por último, demais profissionais da educação que atuassem em instituição pública. O critério de desempate adotado foi por maior idade.

No ano de 2009, a seleção alterou o perfil dos candidatos para profissionais da rede pública de ensino e que segundo esclarecimento do próprio edital estes profissionais poderiam ser: professores, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores educacionais, pedagogos, técnicos administrativos e demais servidores graduados.

Os critérios de seleção²² para o preenchimento das vagas seguiram a seguinte ordem: profissionais com atuação no PROEJA, em seguida, os com atuação na educação de jovens e adultos, os profissionais com atuação na educação profissional técnica de nível médio, e por último, aqueles com atuação na educação básica, sendo que em todos os casos a exigência era de que todos fossem oriundos de instituições públicas.

O critério de desempate na ordem de prioridade do preenchimento das vagas, foi adotado em primeira opção ao que tivesse maior tempo de serviço e, persistindo o empate, prevalecia o candidato de maior idade.

Na análise documental, encontramos referências de que estes critérios de ingresso foram discutidos e encaminhados na reunião de avaliação dos coordenadores do PROEJA organizada pela SETEC em março/2007²³ no eixo 4: Acesso, permanência, aproveitamento. Assim como foi fomentado na mesma reunião no eixo 3: Relação do polo a ampliação parceria das Instituições da RFEPCT com as Redes estaduais e municipais, uma vez que RFEPCT, em 2006 tinha um número da ordem de 150 escolas em todo país e ainda não se fazia presente em alguns estados brasileiros como o Acre e o próprio Distrito Federal, necessitando portando que estas parcerias fossem viabilizadas para implantar o PROEJA em todo território nacional.

²²Critérios retirados dos Editais de Seleção de alunos para a Especialização do período pesquisado 2006 a 2009.

²³Reunião da Especialização PROEJA – Avaliação 2006 e Planejamento 2007. Eixos abordados: Eixo1: Organização do Curso – estrutura. Eixo 2: Organização do Curso – Currículo. Eixo 3: Relação do pólo com os outros sistemas e redes de ensino e Eixo 4: Acesso, permanência, aproveitamento.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O PROEJA NA UTFPR – UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

No decorrer deste capítulo, apresentaremos os achados da pesquisa em diálogo com o referencial teórico. Iniciamos com os relatos da Gestão Nacional do PROEJA da SETEC/MEC, apresentando sucintamente a metodologia de implementação de um Programa de Governo. Em seguida, buscamos informações sobre a implantação do PROEJA junto à Coordenação Nacional – SETEC/MEC, por meio de entrevista semi-estruturada nos trouxe informações importantes sobre a implantação do programa no período de 2006 a 2010.

A implantação do PROEJA na UTFPR que nos possibilitou entender a demanda de formação ofertada pela UTFPR. Em seguida exploramos o documento orientações gerais para elaboração dos projetos do Curso de Especialização, enquanto propostas balizadora dos Projetos de Curso de Especialização para o PROEJA.

Na seção denominada “em busca da integração da Educação de Jovens e Adultos à educação profissional no currículo da formação”, procuramos encontrar o currículo integrado por meio da pesquisa documental, o diálogo com o referencial teórico e os interlocutores da pesquisa, na próxima seção, a busca prossegue em relação às convergências e divergências do currículo nos contextos do PROEJA, na mesma direção investigativa, procuramos saber a relação dos professores formadores com os contextos da EPT e da EJA.

Por fim, a investigação busca encontrar os motivos que levaram professores licenciados e bacharéis com licenciatura a procurar o curso de especialização. Fechando a seção, elencamos as contribuições dos professores cursistas ao Curso de Especialização.

4.1 Os relatos da Gestão Nacional do PROEJA

O PROEJA foi colocado para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para sua efetiva implantação a SETEC precisou se articular com teóricos da RFEPCT e das Universidades, para prover orientações teóricas como o documento Base do PROEJA (Brasil, 2007a) e demais documentos orientadores do programa.

A metodologia utilizada pela SETEC/MEC para implantação do PROEJA no Brasil envolveu uma Coordenação Nacional sediada na SETEC/MEC, e em cada instituição Polo foi definida uma Coordenação Geral do PROEJA que é a responsável por todas as ações do PROEJA na instituição e pode haver ainda uma Coordenação de Curso para cada Campus ofertante de turmas da especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A Coordenação Geral faz toda a mediação entre Instituição, SETEC e Campi, participando ativamente de discussões fóruns e reuniões de acompanhamento da implantação.

4.1.1 A implantação do PROEJA – Coordenação Nacional – SETEC/MEC

A entrevista com a Coordenação Nacional do PROEJA nos trouxe maiores esclarecimentos sobre a proposta da formação que não tinha foco enquanto complementação pedagógica conforme discute Machado (2008) e Moura (2006), e que, segundo ela ainda é um desafio a ser resolvido pela RFEPCT.

Assim, objetivo da especialização é formar para atuação em um campo epistemológico novo, e foi pensado para professores e gestores que estivessem envolvidos no programa. Em 2006, havia professores com experiência em EPT e pouca experiência em Educação de Jovens e Adultos, e em 2007 e 2008 começou a chegar à SETEC trazidas pelos próprios gestores da RFEPCT procurados regionalmente pelos Estados, uma demanda reprimida de Especialização das Redes Estaduais e como os professores da Rede Federal tinham sido atendidos na edição de 2006 houve uma abertura para que também este público pudesse fazer o curso de especialização.

A oferta em nível de especialização tinha como propósito a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso que pudessem formar massa crítica com artigos científicos, para avançar neste campo epistemológico novo do PROEJA e isso não ocorreria se a oferta fosse em nível de aperfeiçoamento.

Para se credenciar como polo a instituição da Rede Federal de Educação profissional tinha que aderir ao ofício convite e as condições que ele trazia.

A primeira edição da Especialização em Educação para o PROEJA ofertada em 2006 aconteceu em seis meses, enfrentou inúmeros desafios tanto na construção dos projetos dos cursos por serem os primeiros a formar para a modalidade quanto para sua operacionalização em um tempo tão curto.

Em 2006, o Trabalho de Conclusão do Curso podia ser feito em dupla, mas, por definição da SESu/MEC, passou a ser individual a partir das edições do curso de 2007, que passou a ser ofertado com duração de um ano para execução das disciplinas e até seis meses para o TCC.

A partir da edição de 2008 a SETEC passou a exigir das Instituições a realização de um seminário no início do curso para conhecimento entre os participantes, Coordenador Geral, Professores Formadores e Professores Cursistas e uma no final do curso para socialização. Nesse no período de 2006 a 2009, a SETEC realizou pelo menos duas reuniões por ano com os Coordenadores(as) Gerais do PROEJA para socializar suas realidades e trocar experiências.

Questões como: alteração na organização curricular, no ingresso, na articulação com outras instituições públicas tiveram atenção especial na reunião de avaliação da Especialização realizada pela SETEC em março/2007 com a participação de todos os coordenadores de polos de PROEJA da RFEPC contabilizando um total de 25 coordenadores na reunião, que tinha como objetivo²⁴:

- Avaliar a Especialização PROEJA 2006;
- Proporcionar um espaço de troca de experiência entre os polos da especialização;
- Planejar as estratégias para superação dos desafios encontrados na realização do curso em 2006;
- Planejar as estratégias para implantação das turmas em 2007;
- Discutir sobre a inserção das temáticas de Direitos Humanos nos cursos de especialização PROEJA jovens em conflito com a Lei e atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2007b).

A metodologia da reunião agrupou os coordenadores de polo, em três grupos de discussão, que foram compostos de forma aleatória e acompanhados por um

²⁴ Informação obtida por meio de análise documental do Relatório Reunião da Especialização PROEJA. Avaliação 2006 e Planejamento 2007.

coordenador de grupo e um relator, sendo estes últimos integrantes da equipe gestora da SETEC/MEC.

A discussão foi centrada nos seguintes eixos (Ibid.):

Eixo 1: organização do curso – estrutura;

Eixo 2: Organização do Curso – Currículo;

Eixo 3: Relação do polo com os outros sistemas e redes de ensino e

Eixo 4: Acesso, permanência, aproveitamento

Os encaminhamentos das discussões em cada eixo foram agregados ao curso e resumidamente elencamos:

- Realização de trabalhos em grupo no próprio módulo (disciplina);

Organizar a especialização em um ano;

Rever matrizes curriculares visando a integração entre disciplinas;

Desenvolver no curso a perspectiva do aluno pesquisador;

- Ampliar a integração dos professores cursista na semana nacional de ciência e tecnologia e projeto integrador. (Ibid.)

As Instituições tinham liberdade para inserir temas que atendessem regionalmente quando fosse o caso. Seguindo nossa trajetória, a Coordenação Nacional do Proeja destaca que a UTFPR embora tenha pouca oferta de cursos Técnicos em PROEJA, se transformou em polo, pois foi procurada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e pelo Estado do Mato Grosso do Sul com duas turmas em andamento iniciadas no final de 2009.

Sobre os desafios da especialização a Coordenadora observa que

Independente da formação inicial do professor o enfrentamento mais difícil é que licenciados e bacharéis em geral estão em sistemas de ensino diferentes e no caso dos professores licenciados da rede estadual, muitos deles trabalham até 60h por semana e nos finais de semana fazem o curso e mesmo que o sistema de ensino assine uma carta de compromisso, às vezes o professor cursista não é liberado; Isso significa professor cursistas cansado e muitas vezes sem condições de continuar no curso.

Outro ponto importante é o espaço na carga horária docente para falar de integração, é preciso haver espaço para a discussão das atividades docentes e em alguns institutos que já se conseguiu implementar ainda que quinzenalmente essa prática que é primeiro passo para falar de currículo integrado Bernstein (1977).

Em paralelo aos cursos de Especialização em Educação para o PROEJA, foi realizada outra ação de formação docente em nível de aperfeiçoamento, uma vez que apenas a especialização não daria conta, esses cursos tinham de 120 a 200h, porém as temáticas não eram definidas pela SETEC e sim pelas escolas das Redes ofertantes desde que relacionadas ao PROEJA e foram presenciais com possibilidade de uma parte à distância, nestes editais puderam concorrer as redes de ensino Municipal, Estadual e Federal.

Na RFEPCT tem uma oferta de Curso de Especialização totalmente à Distância do Instituto Federal do Espírito Santo financiada em parceria entre UAB/SETEC. No sentido da integração das ações de formação continuada para o PROEJA, o Estado do Rio Grande do Sul tem buscado a integração da produção de conhecimento das propostas de formação docente entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e os Institutos Federais do Estado, que envolve a pesquisa Capes/SETEC, os cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e a Especialização, e destaca que muitos cursistas egressos da especialização em PROEJA tem sido aprovados em Cursos de Mestrado e Doutorado da UFRGS.

Está sendo financiada pela SETEC/SECAD a organização de um centro de referência em EJA que são espaços virtuais e presenciais que vão congregar um polo em cada região do Brasil.

A Coordenadora nos disse que

acredita que o curso de especialização nas ofertas e escalas como está sendo ofertado não seja mais necessário uma vez que já somam mais de 10.000 formados em todo o Brasil, e que a formação continuada precisa continuar não necessariamente neste formato, mas a especialização do PROEJA deverá acontecer em escala menor, ou com maior oferta à distância e a proposta que está em andamento em todo o Brasil precisa ser discutida com todos os coordenadores mantendo os Eixos Curriculares como base da discussão.

Sobre a manutenção do financiamento dos cursos, ela informa que a SETEC dispõe de orçamento para 2011 destinados à formação continuada ainda sem definição de qual formação será financiada. Podemos inferir que no caso da especialização não ser mais fomentada pela SETEC poderá haver uma descontinuidade por parte dos Institutos Federais que eventualmente não tenham conseguido formar massa crítica sobre a formação de professores para atuação no PROEJA, o que pode ser o caso da instituição

pesquisada.

A participação da Coordenação Geral do PROEJA/SETEC nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e na ANPED tem permitido um intercâmbio acadêmico bom, e muitos trabalhos sobre o PROEJA tem sido publicados nestas importantes instâncias.

4.1.2 Contribuições da Coordenação Geral do PROEJA – UTFPR

A entrevista com o Coordenador Geral do PROEJA, ajudou a explicar a grande oferta de cursos de Especialização UTFPR que teve origem na Rede estadual de Ensino do Estado do Paraná. Na entrevista, realizada com a Coordenadora do PROEJA do Departamento de Educação Profissional da SEEDPR, obtivemos mais informações sobre a parceria com a UTFPR para viabilizar a formação de professores tanto bacharéis quanto licenciados que atuavam na Rede Estadual de Educação Profissional do Estado do Paraná.

Por esse motivo, a participação da Coordenadora do PROEJA na SEEDPR foi de extrema importância uma vez que ela em entrevista nos informou:

Em 2007 o Governo do Estado do Paraná tinha como proposta adotar o PROEJA como política pública. Portanto houve um credenciamento de 72 escolas em todo o Estado do Paraná para oferta de cursos de PROEJA com início em 2008.

Os critérios estabelecidos para credenciamento contemplaram as escolas que já ofertavam Educação Profissional, em função de que estas já dispunham de infraestrutura, espaço físico e quadro de professores para a Educação Profissional. Esta ação gerou a necessidade de formação docente para os professores que iriam atuar na modalidade em todo o Estado do Paraná. Ainda em 2007, a Secretaria conseguiu fomento para formação, porém não pôde concretizar o projeto por questões de execução orçamentária.

Por esse motivo, a UTFPR foi procurada para viabilizar a formação em parceria. Segundo a Coordenadora:

As primeiras turmas ajudaram o grupo de professores da UTFPR a formar o curso, uma vez que as primeiras turmas reclamavam um pouco sobre a quantidade de legislação e as segundas turmas, houve uma maior abordagem de saberes da EJA.

O Estado do Paraná em 2008 conseguiu implantar nas Escolas da Rede Estadual os Cursos Técnicos de PROEJA em 42 escolas das 72 credenciadas, o motivo segundo a Coordenadora do PROEJA foi que “*houve oferta, porém não houve demanda*” uma vez que aos poucos foi aumentando o conhecimento da população sobre a modalidade onde ocorreu aumento da procura pelos cursos.

Em 2009, foi aberto o credenciamento para escolas que tinham oferta da EJA, e nas escolas que já ofertavam desde anos anteriores já havia ações para o enfrentamento da evasão, a Coordenadora destaca que: “*Os mesmos cursos ofertados nas escolas de EJA, a evasão foi menor*”, mas não dispunham ainda dos dados que pudessem explicar esta informação que poderá suscitar trabalhos de pesquisa para esta investigação.

Em 2010, 53 escolas em todo estado do Paraná estavam ofertando cursos Técnicos em PROEJA²⁵. Conhecida a origem das demandas de vagas da especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, a primeira edição do curso ofertada no ano de 2006 teve a duração de 6 meses, com execução semanal de 45 horas executadas, nos finais de semana incluindo a sexta-feira, em um total de 360h, de forma presencial. Esse período curto foi determinado pela SETEC em decorrência de questões relativas à fonte de financiamento. (BRASIL, 2006, p. 6).

Tabela 3 - Total de matrícula e Evasão por ano do Curso de Especialização UTFPR

Campus	2006	2006	2007	2007	2008	2008	2009	2009
	M*	C**	M	C	M	C	M	C
Curitiba	44	39	132	116	132	102	132	132
Ponta Grossa	42	29	44	39	44	39	44	44
Medianeira	40	26	44	38	44	39	44	44
Pato Branco	40	38	88	71	88	77	88	88
Cornélio Procópio	44	36	44	39	44	31	44	44
Campo Mourão	40	36	88	75	88	72	88	88
Londrina					44	36	44	44
Total	250	204	440	378	484	396	484	484
% Evasão		18,4		14,09		18,18		Andamento

Fonte²⁶: COFOP (adaptado) *Matrículas **Concluintes

25 Ver relação de escolas ofertantes da Rede Estadual de Ensino do Paraná no Anexo I.

26 Departamento de Educação / UTFPR. Disponível em: <http://forumproeja.ifsc.edu.br/images/stories/proeja-analise_e_eperspectivas-curso_de_especializacao.pdf>. Acesso em: 24 jun.

O Coordenador-Geral participou da elaboração da proposta pedagógica do curso de Especialização em Educação para o PROEJA desde sua primeira edição e na entrevista que nos concedeu relatou as dificuldades enfrentadas na operacionalização do curso:

O tempo para elaboração do Projeto do Curso foi muito curto, a UTFPR ficou sabendo em maio, e em julho tinha que iniciar as aulas, então com base no documento de orientações da SETEC e o Curso de Complementação Pedagógica da UTFPR foi possível construir a proposta da especialização. No início foi difícil conseguir material para trabalhar com os alunos, ou se trabalhava com material da EPT ou da EJA, se trabalhou muito com textos e teses da área. O primeiro curso foi muito rápido e como se encaixa 360h 6 meses, não se tinha tempo hábil para os professores formadores conseguirem desenvolver seu trabalho uma vez que tiveram aula em todos os finais de semana. Relata que com este período curto a produtividade do professor cursista pode ficar questionável.

As dificuldades encontradas durante a edição do curso em 2006, também foram relatadas pelo Coordenador Geral no Seminário sobre o PROEJA realizado pela UTFPR, Campus Curitiba, de 15 a 18 de outubro de 2008.²⁷

Cultura na UTFPR a respeito do programa; O tempo reduzido para preparação do projeto de curso; O tempo reduzido do Curso (6 meses); O corpo docente qualificado na área de educação, porém com pouca experiência na EJA; Reclamação dos alunos que não têm tempo para realizar os trabalhos solicitados e por último que 72% das monografias em EJA .

Todos os aspectos elencados pelo Coordenador Geral do Programa demonstram os desafios enfrentados, em relação a cultura interna, ao tempo de preparação das aulas, de execução do curso, da falta de experiência dos professores formadores, e que os primeiros trabalhos de monografias eram mais voltados à EJA, o que nos permitem inferir que os alunos no momento da formação, tinham uma maior aproximação aos contextos da EJA.

Essa preocupação do Coordenador Geral sobre a falta e experiência dos professores formadores na modalidade, sobretudo na primeira turma em 2006 aparece na fala da professora cursista Amanda (Turma 2006) que é Licenciada:

2011.

²⁷Disponível em: <www.cofop.ct.utfpr.edu.br/seminarioprojea>. Acesso em: 20 jan. 2011.

Por ser, a minha, a primeira turma do curso, penso que os professores que ofertaram as disciplinas não tinham nenhum, ou muito pouco conhecimento na prática da EJA, por isso penso que nós alunos da pós, mais ensinamos aos professores do que aprendemos com eles.

Na segunda edição do curso, em 2007, foram ofertadas onze turmas do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, nos campi de Curitiba (03 turmas), Ponta Grossa, Cornélio Procopio, Campo Mourão(02 turmas), Medianeira e Pato Branco (02 turmas), com 987 candidatos inscritos para concorrerem a 440 vagas. Essas turmas iniciaram em novembro de 2007, com previsão para término das disciplinas em dezembro de 2008, e mais 90 (noventa) dias de prazo para apresentação do trabalho de monografia. Na edição segundo as dificuldades encontradas na implantação em 2006, foram sanadas em 2007.

Maior divulgação e compreensão do PROEJA, por parte dos professores, gestores, alunos e comunidade em geral; O projeto de curso já pode ser melhor discutido; Tempo do Curso passa para 1 ano + 3 meses; Corpo Docente com mais clareza dos objetivos do Curso; Esclarecimento aos alunos e professores que as monografias devem preferencialmente ser em PROEJA; Aumento de material bibliográfico, na *Internet* e campo de investigação com o funcionamento dos cursos técnicos PROEJA; Maior integração entre os Coordenadores e Professores do Curso nos Campi da UTFPR; Diálogos e parcerias mais frequentes com a Secretaria de Educação do Estado.

Nesta segunda edição do curso, a duração foi aumentada de seis meses para um ano, e de 360h para 400h e o tempo de execução das disciplinas passou para um ano, mais três meses para execução do TCC, por solicitação dos coordenadores de polo. A procura maciça pelo Curso se deu pelos professores da rede estadual de ensino do Paraná que ofertava educação profissional em muitas escolas da rede em todo o Estado. Como já foi dito anteriormente os professores do Campus Curitiba não tiveram interesse pela formação. Segundo o relatório circunstanciado de 2009,

o Curso de Especialização, ministrado pelos campi da UTFPR, desde a primeira edição sempre atendeu profissionais que atuam ou atuarão com EJA e PROEJA, na rede oficial de ensino do estado do Paraná, priorizando sempre este último.

Os cursos foram realizados nos finais de semana a cada quinze dias em todas as edições do período pesquisado e se mantiveram no mesmo formato na edição de

2010.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso no Campus Curitiba foram analisados por banca examinadora. Sobre a continuidade da oferta da especialização sem o fomento da SETEC o Coordenador não sabe se é possível mantê-la.

4.2 As orientações para elaboração dos projetos do Curso de Especialização

No contexto nacional, a SETEC/MEC atua como unidade gestora responsável pela implantação do PROEJA, e responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;**
- b) articulação institucional com vistas a cursos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
- c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. (BRASIL, 2007a, p. 60-61, grifo nosso).

Com o objetivo de planejar a política de formação docente para o PROEJA correspondente ao item “a” da citação, em 2006, foi instituído pela SETEC um grupo de trabalho para desenvolver uma proposta norteadora para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Especialização em PROEJA.

Segundo o Documento 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, que, a partir deste ponto, será chamado de propostas para elaboração dos cursos de Especialização, os objetivos específicos da formação são:

Formar profissionais especialistas em educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

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.

Produzir conhecimentos como síntese da formulação e

implementação teórico-prática da proposta integrada de educação profissional e de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006, p. 8, grifo nosso).

Observamos na análise documental dos ofícios convite²⁸ que em 2009 a redação do terceiro objetivo citado acima foi alterado assim:

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.

A última redação demonstra a necessidade do Curso de Especialização em prover condições ao desenvolvimento de currículos integrados e avaliação diferenciada em uma perspectiva dialogada e participativa, que remete a formação a uma perspectiva integradora e dialógica tão necessária a prática docente e ao contexto do PROEJA lócus de atuação docente dos egressos da formação.

A partir das propostas para elaboração dos cursos de Especialização, desde o ano de 2006, a SETEC/MEC, em continuidade à implantação do PROEJA, iniciou a implementação da política de formação docente e de gestores envolvidos no programa, lançando editais de fomento às instituições da RFEPCT para submissão de projetos de curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Essa iniciativa foi:

[...] um ponto de partida e visa formar cerca de 1.500 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, sendo 12 em CEFET (SC, ES, SP, MG, MT, consórcio CEFET- RJ - CEFET-Campos/RJ - CEFET-Química/RJ, BA, PE, RN, CE, MA e AM), 2 em universidades federais (UFPB – campus de Bananeiras e UTFPR - antigo CEFET-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um CEFET (CEFET-Pelotas e UFRGS) com o objetivo geral de: Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pró - ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados (MEC, 2006 *apud* MOURA, 2006b. p. 86).

28 Ofício nº 547 DPEPT/SETEC/MEC de 23 de abril de 2009.

Considerando os atores que compõem o contexto escolar, visto que a ação de acesso precede de ação da gestão, sendo a permanência resultado de ação conjunta, entre gestores professores e equipe pedagógica em qualquer contexto educacional, o público alvo da Especialização contemplou todos os

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 programa e projetos pedagógicos que integrem estes cursos (BRASIL, 2006, p. 8).

Portanto, a formação docente em nível de Especialização foi colocada como uma ação efetiva da SETEC/MEC inclusive com a concessão para financiamento dos cursos por meio de chamadas públicas, com objetivo de possibilitar condições à implantação e consolidação do PROEJA Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com as orientações do documento denominado “Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização²⁹”, o currículo da Especialização em Educação para o PROEJA deve ser organizado por eixos curriculares. O documento orientador descreve os cinco eixos curriculares que destacamos a seguir:

- Concepções e princípios da educação profissional, do ensino médio e da 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
- Didática na educação profissional e na educação de jovens e adultos (Ibid., p. 14).

A proposta vislumbra abordar uma série de temas que pretendem dar conta da demanda de formação docente para atuação na educação de jovens e adultos articulada à formação profissional com uma perspectiva de integração baseada em eixos, destacando que:

Cada eixo deve representar uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, que permitam conformar as áreas de educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos, favorecendo a aproximação entre elas, por meio dos fundamentos que sustentam os processos de ensino-aprendizagem e os fenômenos educativos que envolvem subjetividades e formas de

²⁹ Documento elaborado por grupo de trabalho instituído pela SETEC para este fim no ano de 2006.

manifestar os processos vivenciados pelos aprendizes. Assim conteúdos da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação estarão permeando cada eixo, no que os campos disciplinares podem oferecer em subsídio à síntese das áreas. Um outro aspecto básico à construção do currículo do curso diz respeito à diversidade de modos de vida e de identidade dos sujeitos e dos objetos de conhecimento dessa educação, quanto às especificidades locais e regionais; às diferenças de classe, geracionais e de gênero; às matrizes étnicas e culturais; às diferentes éticas religiosas; à educação inclusiva (Ibid., p. 13).

A proposição da organização por eixos e, ainda, a necessidade de discussões dentro de cada eixo e entre eles, sobre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, a fim de favorecer a integração entre a educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos, que é uma contribuição a ser dada pela Especialização em Educação para atuação docente na modalidade.

Sobre este aspecto perguntamos aos professores cursistas se haviam durante a formação, identificado conteúdos de Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação, permeados entre os eixos do curso; dos vinte e um professores cursistas respondentes da pesquisa, quatorze responderam sim, o que corresponde a 66% do total em termos percentuais, e em relação a formação inicial em nível de graduação, oito deles são licenciados e seis são bacharéis com licenciatura na mesma área, dos 34% restantes equivalente a sete professores cursistas, cinco deles responderam que os assuntos foram contemplados de forma parcial, destes cinco professores, quatro são licenciados e um é Bacharel com Licenciatura na mesma área. Um professor cursista licenciado não respondeu à questão.

Finalmente, apenas uma aluna respondeu 'não' a esta questão e que, para fins de entender o dado, identificamos que esta aluna é da turma de 2006, considerando o pouco tempo para a execução do curso que foi de oito meses, e ainda por ser a primeira edição em um momento em que não havia material didático entre outras questões que foram enfrentadas na formação, portanto, essa primeira turma pode sim ter sido prejudicada em virtude de um conjunto variáveis enquanto desafios à concretização do curso.

Considerando o aspecto da experiência dos professores cursistas, para fins de análise qualitativa, dezesseis dos vinte e um respondentes tem mais de seis anos de experiência como professor(a). Dos cinco restantes, apenas um professor não atua em sala de aula, sendo que os demais têm entre 2 e 5 anos de trabalho docente. Analisando as respostas dos professores cursistas e considerando suas experiências docentes,

apresentadas no parágrafo anterior, podemos inferir que eles têm formação e experiência para detectar os temas sobre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho no Eixo Curricular conforme foi perguntado, porém, nenhuma das respostas faz referência ao Eixo Curricular, no máximo, cita a abordagem dos temas em disciplinas ou módulos como alguns chamam.

Buscamos para fins da análise qualitativa as falas de alguns professores cursistas sobre esta questão. A professora Matilde³⁰, cursista da turma de 2007, respondeu que

Sim. Todos esses conhecimentos foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. Principalmente com as leituras de Paulo Freire e as reflexões na área de psicopedagogia, história da educação, sociologia, que reflete sobre a sociedade e cidadania e filosofia que nos faz ver a sociedade de forma crítica e construtiva.

O professor Lauro, cursista da turma de 2009, licenciado e pós-graduado na área de Filosofia, Antropologia, História do pensamento e educação e trabalho, e com mais de 16 anos profissão docente, pôde pela sua formação e experiência enquanto docente, colocar um posicionamento mais crítico em relação à questão:

Olha, foi tudo muito precário no Curso. Mas, com a minha experiência e formação, posso arrolar os seguintes Conteúdos das seguintes Disciplinas:
 -Psicologia: desenvolvimento cognitivo, relação entre ensino e aprendizado
 -Sociologia: contexto de vida, mundo do trabalho, políticas educacionais
 -Filosofia: teoria do conhecimento, políticas de educação,
 -História: EJA

Essa fala do professor cursista sobre a precariedade da abordagem dos temas chamou a atenção, uma vez que a edição de 2009 havia passado por alguns ajustes curriculares, balizados nas avaliações dos professores cursistas, e em reuniões dos Coordenadores de polo na SETEC, assim, buscamos as respostas dos professores formadores sobre a mesma pergunta, no que se refere a síntese no Eixo sobre os temas ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, que favorecem uma aproximação entre as áreas de educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos.

Dos quatro professores formadores respondentes da pesquisa, três afirmaram que não perceberam esta síntese no eixo curricular/disciplinas no qual trabalhou, apenas uma professora afirmou que “*Em minha disciplina objetivei fazer isso*”. Portanto, a fala

30 Foram atribuídos nomes fictícios aos respondentes uma vez que não solicitamos no formulário da pesquisa este dado.

dos professores cursistas nos leva a inferir que o curso não foi apresentado a eles organizado por Eixos Curriculares, por esse motivo é natural que eles tenham percebido abordagem dos temas em algumas disciplinas.

Nesta direção, a fala dos professores formadores demonstra que o curso pode não ter sido planejado por Eixos Curriculares, uma vez que sobre a síntese entre os temas no Eixo, três deles não perceberam e a única professora que tentou fazer esta síntese o fez na sua disciplina, o que demonstra um trabalho docente isolado e a necessidade da revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização pela Coordenação do Curso em conjunto com os professores formadores em busca melhorar as abordagens em cada disciplina, para que estas favoreçam a integração e que se tornem aliadas na construção do Projeto Político Pedagógico organizado por Eixos Curriculares por meio da interdisciplinaridade das disciplinas nos Eixos e entre eles.

Na análise documental constatamos que as propostas para elaboração dos cursos de Especialização busca um alinhamento com os princípios do PROEJA segundo o documento base:

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. 29)

Os princípios norteadores do PROEJA têm foco no compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais, nesse sentido, o documento preparatório para a VI CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada no Brasil em 2009, destaca:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais que isso, significa criar, oferecer condições que esses direitos sejam, de fato, exercidos. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano (BRASIL, 2009, p. 28).

O segundo princípio do PROEJA é a ampliação do direito à educação básica, pela

universalização do ensino médio e:

Como direito a EJA é inquestionável, e por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida (Ibid.).

Assim, será possível criar condições para que todos tenham acesso à educação básica fora da idade própria como um direito do cidadão e um dever do estado. Em relação ao sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentais à formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Desse modo:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver pensar e agir que se enfrentam (Ibid., grifo do autor).

Logo, podemos inferir, com base na análise documental, que o documento orientador aqui chamado de Propostas para a elaboração dos cursos de Especialização para o PROEJA está alinhado aos princípios do PROEJA presentes no documento Base 2007 e estes estão alinhados às discussões atuais sobre a Educação de Jovens e Adultos e as suas necessidades, então, é possível haver êxito na formação do professores cursistas egressos da Especialização em Educação para o PROEJA uma vez que de forma prescrita o Projeto do Curso está em conformidade com o documento Propostas para Elaboração dos Cursos de Especialização, e a UTFPR e demais instituições que submeteram suas propostas às chamadas públicas que fomentaram a Especialização, tiveram seus projetos de cursos analisados por equipe técnica da SETEC e foram emitidas notas técnicas de aprovação dos mesmos.

A análise dos projetos dos cursos tinha como referência o roteiro básico para projetos pedagógicos de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da Comissão INEP/SESU³¹, bem como o documento Propostas Gerais Para Elaboração de Projetos

³¹Este roteiro se refere aos itens do Projeto, Nome do Curso, Área de Conhecimento, Justificativa, Objetivos, Público alvo e assim por diante. Vale destacar que no documento Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógico de Curso de Especialização, o item 2 Interpretando o roteiro básico da

Pedagógicos de Curso de Especialização, no âmbito do Programa de capacitação de Profissionais do Ensino Público para Atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA e o documento-base do PROEJA. Podemos afirmar que, de forma prescrita, os Projetos dos Cursos de Especialização dos anos de 2006 a 2009 da Instituição pesquisada atenderam a todos os requisitos avaliados, uma vez que foram aprovados pela SETEC. Veremos no decorrer deste capítulo foi o andamento deste Projeto de Curso na prática.

4.3 Em busca da integração da educação de jovens e adultos à educação profissional no currículo da formação

O Quadro 7 faz um paralelo entre as matrizes curriculares das edições do curso foco a pesquisa na instituição pesquisada.

Quadro 7 – Matriz Curricular Especialização em Educação para o PROEJA com cargas horárias do período pesquisado 2006 – 2009

Eixo Curricular	Unidade Curricular	Ch. ³²	Ch ³³	Ch ³⁴	Ch ³⁵
		2006	2007	2008	2009
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	15	20	20	20
	Tecnologia aplicada	30			
	Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional	15	40	40	40
	Paradigmas da Educação	30	30	30	30
	Pesquisa em Educação	10	20	40	40
Gestão Democrática	Projeto Político Pedagógico	15			
	Gestão educacional	30	50	50	50
	Profissão professor	15	15	20	20

comissão SESU/INEP, trouxe em detalhes cada item do referido roteiro.

32 Carga Horária retirada do Projeto Político Pedagógico do Curso executado em 2006.

33 Carga Horária retirada do Projeto Político Pedagógico do Curso executado em 2007.

34 Carga Horária retirada do Projeto Político Pedagógico do Curso executado em 2008.

35 Carga Horária retirada do Projeto Político Pedagógico do Curso executado em 2009 Embora no Projeto do Curso a Matriz Curricular não representa os Eixos mas a sequência das disciplinas é a mesma.

	Avaliação institucional	15			
	Pesquisa em Educação - Diretrizes para a elaboração de trabalho de pesquisa	15			
Políticas e Legislação Educacional	A instituição como organização	30	30	40	40
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio	15			
	Pesquisa em Educação	10	20		
	Educação Inclusiva		20	20	20
	Educação e Trabalho ³⁶			30	30
Concepções curriculares em Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA	Currículos e Programas	30	40	40	40
	O currículo na Educação profissional e na EJA	15			
	Pesquisa em educação	10			
Didática na Educação Profissional, No Ensino Médio e na EJA	Concepções psicopedagógicas do processo de Ensino-Aprendizagem	30	30	30	30
	Didática na educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos	35	35	40	40
Carga Horária Total		365	350	400	400

Elaborado pela Autora

Analisando a matriz curricular dos Projetos de Curso da Especialização do período pesquisado, podemos observar que houve alteração na organização curricular com o aumento das cargas horárias de algumas disciplinas e a supressão de outras, dentro do mesmo eixo curricular, observamos ainda que estas mudanças refletiram nas ementas das disciplinas que tiveram a carga horária aumentada, uma vez que incorporaram os conteúdos das disciplinas que foram suprimidas, conforme a análise dos Projetos de cursos da UTFPR do período de 2006 a 2009.

Segundo o Relatório Circunstanciado do Projeto do Curso de 2009,

Na edição da primeira versão do Curso não houveram alterações, sendo desenvolvido conforme o projeto inicial. Na segunda edição, quando do desenvolvimento do Seminário Integrador envolvendo professores e

³⁶ Esta disciplina foi inserida neste eixo por inferência da análise da ementa com a descrição do Eixo disponível do PPC do ano de 2008 cujas disciplinas na matriz curricular não estão associadas aos Eixos em termos de representação em tabela não em Eixos.

alunos do curso dos diversos campi da UTFPR e das reuniões periódicas promovidas entre os coordenadores das turmas alguns conteúdos foram realocados ou substituído por outros de maior relevância com a finalidade do Curso, como por exemplo, a colocação na grade do Curso da disciplina Educação Inclusiva. Da mesma maneira, envolvendo todos os atores do processo, a terceira edição do Curso, apresenta uma alteração de carga horária para 400 horas, com a inclusão da disciplina Educação e Trabalho, buscando sempre uma qualificação mais completa para o profissional concluinte e aperfeiçoando ainda mais a qualidade do Curso. (UTFPR, 2009, p. 36).

Portanto, as mudanças na organização curricular demonstram a dinamicidade do currículo que permite promover a escolha de novos, ou melhores, caminhos à formação. A diminuição da fragmentação disciplinar também é um ponto positivo uma vez que uma carga horária maior mesmo com os conteúdos tendo sido assumidos por estas disciplinas, permite o planejamento integrado destes conteúdos que tinham planejamento em separado e se o planejamento dos professores das disciplinas não buscar uma integração por meio de projetos, ou no mínimo um alinhamento para abordagens contextualizadas, cai-se na sobreposição ou na contradição de conteúdos demonstrando a desarticulação da equipe formadora.

Nesse sentido, a organização Curricular, segundo Bernstein (1977, p. 76), os currículos podem ser organizados em dois grandes tipos. O primeiro chamado por ele de currículo do tipo coleção e o segundo de currículo do tipo integração. No currículo do tipo coleção, segundo o autor, os conteúdos estão claramente separados por disciplinas com fraco relacionamento entre si surgindo, consequência de uma “classificação forte” (termo utilizado pelo autor) quando os conteúdos das disciplinas estão bem isolados, tende a ser rígido, diferenciador e tem um caráter hierárquico de forma que as disciplinas necessitam de uma sequência pré-determinada. Na matriz curricular apresentada no Quadro 7, podemos observar que o conceito de currículo coleção é bem aplicado uma vez que a fragmentação das disciplinas é tamanha que a disciplina Pesquisa em Educação foi distribuída em quatro dos cinco Eixos (2006) e na organização curricular de 2007 foi colocada em dois eixos sendo 20h em cada um, o que demonstra um currículo altamente fragmentado e com fraco relacionamento entre as disciplinas, ainda que aglutinadas em Eixos Curriculares que poderiam criar condições de integração entre as disciplinas participantes deles e que na prática durante o andamento do curso isso não ocorreu conforme respostas dos professores cursistas ao perguntamos a opinião deles sobre a fragmentação da proposta curricular do curso de Especialização com disciplinas com

carga horária de 15h que corresponderam a aproximadamente 40% do total de disciplinas do curso:

Segundo a professora cursista Amanda (Turma 2006), *“como já dito os professores estavam um tanto perdidos por se tratar da primeira turma, portanto não pode-se perceber nenhuma integração entre os eixos e entre os professores”*. A professora cursista Carla (Turma 2007) respondeu: *“Como aprender sobre integração com tanta fragmentação....”*

Sobre esta fragmentação da disciplina de Pesquisa em Educação explicada no parágrafo anterior, perguntamos ao Coordenador Geral do PROEJA na UTFPR e segundo ele:

Já se havia tentado a execução desta disciplina no final do curso, houve reclamação, no início do curso, não haviam ainda elementos para a pesquisa então os alunos não conseguiam pensar nas propostas, e a fragmentação foi um experimento na tentativa de que o professor de Pesquisa pudesse acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos, porém ainda não se sabia, se essa era uma boa forma de executá-la e não tinha dados para não ofertá-la dessa forma.

Logo, na fala citada há uma pré-disposição no sentido de encontrar uma forma de execução da disciplina de maneira que ela atenda da melhor maneira professores cursistas para o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Perguntamos aos professores cursistas a sua opinião sobre a fragmentação e destacamos a fala de três professoras cursistas a seguir: A professora Helena (Turma 2006) respondeu que *“acho pouco tempo. O curso não deveria ter fragmentado essas disciplinas, quando começa a ficar interessante, acabou a disciplina...”*, a professora cursista Iara (Turma 2009) respondeu que *“por terem essa carga horária nenhuma dessas disciplinas pode deixar claro seus objetivos e nem serem claramente entendidas pela maioria de nós.”* Segundo a professora Venina (Turma 2009) *“A fragmentação resulta numa formação superficial”*.

Neste sentido, a fala de Torres Santomé traz uma crítica à organização curricular disciplinar:

a forma mais clássica de organização do conteúdo, ainda predominante atualmente, é o modelo linear disciplinar, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária. Isso ocasiona o fim originário da educação como conhecimento compreensão do mundo e capacitação para viver ativamente no mesmo [...] Os resultados deste tipo de proposta curricular são, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção, mais ou menos manifesta, pois tal fragmentação de conhecimento causa

dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Nesta situação ocorre um “conhecimento acadêmico”, no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior (SANTOMÉ, 1998, p. 103).

Ainda assim, no Brasil, é comum nas escolas de educação básica e nas universidades os currículos serem organizados por disciplinas desconectadas que sofrem um forte controle externo, onde os relacionamentos significativos entre os conteúdos ficam a cargo de cada aluno dentro de suas expectativas de aprendizagem e autodidatismo ao longo de sua trajetória de formação, desde as séries iniciais até a Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* para aqueles que a alcançaram.

Fica evidenciado na fala dos professores cursistas que eles, em sua maioria, acham que a formação fragmentada não é um formato eficiente, pela pouca carga horária destinada a cada disciplina, pela importância não somente do professor formador poder expor os temas, mas é preciso que haja um espaço para que o professor cursista possa aprender.

Perguntamos aos professores formadores se na avaliação deles, a carga horária da disciplina ministrada foi suficiente para execução do conteúdo necessário aos objetivos da disciplina e do Eixo Curricular. Dos quatro professores formadores, dois disseram que a carga horária da disciplina foi suficiente, uma professora disse que a carga horária deveria ser aumentada e a outra professora não respondeu. Vale destacar que todos os professores formadores ministraram a disciplina de Pesquisa em Educação e Educação Inclusiva. E, pela fala de dois deles, a carga horária parece adequada.

Segundo Borges (2010, p. 41), “falar de um currículo de tipo *coleção* parece assunto bastante familiar para a realidade educacional brasileira atual”, o que significa que podemos sem nenhum esforço encontrar o “currículo do tipo *coleção*” na organização curricular de inúmeros cursos no Brasil independente do nível ou modalidade de ensino inclusive na Especialização em educação para o PROEJA objeto de nossa investigação.

Assim, esta fragmentação curricular constatada demonstra um fraco relacionamento entre as disciplinas, que segundo Bernstein (1977, p. 76) ao remeter ao currículo *coleção*, não propicia a contextualização dos temas de forma integrada entre as disciplinas.

Em outra direção exploraremos a partir deste ponto do texto, o conceito do

currículo “tipo integração”, como foi chamado por Bernstein, que ao contrário do currículo “tipo coleção”, pressupõe um relacionamento forte na perspectiva da interdisciplinaridade entre as disciplinas e uma “classificação fraca” (termo utilizado pelo autor), entendido pelo escasso isolamento entre os conteúdos.

Antes, buscamos uma citação do documento propostas para elaboração de cursos de especialização, no item conteúdo programático, em que:

A proposição central dos eixos escolhidos é possibilitar a construção disciplinar ou interdisciplinar ou transdisciplinar das abordagens, contemplando as interfaces possíveis entre os temas de cada Eixo e dentro deles.(BRASIL, 2006, p. 13).

Além da proposição baseada em eixos, também a orientação procurou indicar o uso de alguns métodos de ensino que pudessem possibilitar essa construção, dessa forma:

O uso de métodos de ensino pode ser indicado, especialmente, por meio da metodologia de projetos; de resolução de problemas; de projetos interdisciplinares. A integração teoria-prática é proposta a partir de problemas em situações reais; reflexão-ação-reflexão da prática vivenciada; estudos de caso; realização de oficinas. (Ibid., p. 15).

Nesse sentido, buscamos, à luz de Bernstein, sobre a materialização do currículo integrado de forma efetiva, que nos apresentada cinco condições básicas possibilitar esta materialização:

- 1) deve haver algo de consenso com respeito à ideia integradora se é que esta há de funcionar;
- 2) a ideia deve explicitar-se;
- 3) a natureza da vinculação entre a ideia e os diversos conteúdos deve ser desenvolvida sistemática e coerentemente;
- 4) há de estabelecer um sistema de conselho de alunos e professores para desenvolverem um controle sensível à tarefa global;
- 5) é de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro (BERNSTEIN, 1977, p. 79).

Buscamos, a seguir, a reflexão das cinco condições indicadas por Bernstein para materialização do currículo integrado, utilizando as falas dos respondentes da pesquisa sobre a formação de professores para o PROEJA.

Quando perguntamos aos professores formadores sobre a realização de reuniões de integração entre os professores formadores, o professor Marcos respondeu que foram realizadas reuniões sim, mas, “*Para discutir regulamentos e questões pedagógicas*” e na

visão do professor José: “*Foram realizadas poucas reuniões com o objetivo de planejar o curso*”, vale destacar que estes dois professores atuaram nas turmas de 2007.

Já na versão do curso em 2009 a professora Ana Maria nos relatou que foram realizadas 03 Reuniões - A Proposta era para a apresentação das disciplinas, discussão das ementas e organização e distribuição das orientações de TCC. Na verdade, seria necessária uma maior articulação entre os professores no início do curso considerando o perfil de cada turma. Os professores deveriam sempre trazer para a discussão e reflexão a importância de publicações da área (PROEJA) para fortalecer o programa e torná-lo em Política Pública.

Segundo Bernstein a primeira condição a ser observada para materialização do currículo integrado, é que haja consenso sobre a *ideia integradora* para que ela funcione, ou seja, para que ela se concretize nos espaços de atuação docente. Considerando as falas dos professores formadores sobre a realização de reuniões de planejamento, quando perguntamos a eles se houve uma *ideia integradora* no eixo curricular no qual atuaram, com objetivo de integrar conteúdos de cada disciplina de mesmo eixo, os quatro respondentes da pesquisa responderam negativamente, e o Professor José complementa “*esse é o principal problema do atual curso*” e afirma que “*nunca foram discutidos os eixos curriculares*”. Vale destacar que o professor atuou na edição de 2009 do curso.

A segunda condição a ser observada para a concretização do currículo integrado fala que é preciso haver um consenso sobre a *ideia integradora*, em relação à qual a integração de temas e tarefas deve se concentrar para o desenvolvimento das atividades que implementam o currículo, criando espaços de discussão democráticos e participativos tanto para alunos quanto para professores. Logo, se não houve discussão para consenso de uma *ideia integradora* não foi atendida a primeira condição para materializar a integração, assim, a segunda e a terceira decorrem da primeira, uma vez que não é possível explicitar o que não foi pensado ou planejado, e muito menos desenvolver o que não foi pensado ou planejado de forma sistemática e coerentemente.

Nessa direção, para tentar identificar possíveis negativas a esse tipo de construção pedagógica buscamos novamente a fala dos professores formadores, para saber, se não tivesse ocorrido reuniões de integração entre eles (o que foi o caso), se eles achariam interessante que estas reuniões ocorressem. Os professores foram unânimes ao responder sim a esta questão, sendo que a Professora Formadora Ana Maria acrescentou que:

Se fizermos um trabalho articulado teremos melhores resultados. Na realidade os alunos percebem as falas contraditórias, equivocadas dos professores e se houvesse maior articulação esses entraves seriam sanados.

Na mesma direção o Professor José respondeu: “*Sim, pois um curso de pós-graduação lato sensu não pode ser realizado sem o planejamento e o comprometimento do corpo docente*”. As falas do professores sobre o planejamento integrado estão em concordância com Santomé (1998). Assim, podemos concluir sobre esta questão que os professores formadores estão pré-dispostos à construção de um curso que ofereça condições a abordagens integradoras a fim de despertar nos professores cursistas uma ação-reflexão-ação sobre sua prática nesta direção.

Avançando na análise para a quarta condição a ser observada que é a de estabelecer um sistema de conselho de alunos e professores para desenvolverem um controle sensível à tarefa global. Prosseguido na análise da organização curricular dos Projetos do Curso de Especialização em Educação para o PROEJA, dos anos de referência da pesquisa, no final de cada Eixo foi promovido um Seminário integrador que não se constituiu enquanto instância deliberativa como requer um conselho, somente por este aspecto a quarta condição não foi atendida, uma vez que, de acordo com a fala do Coordenador Geral apresentada a seguir, o seminário foi um momento de discussão e interação e

tinha a finalidade contextualizar os 3 ou 4 temas e disciplinas trabalhadas no eixo em debate envolvendo entre professores e alunos, e procurar promover o aproveitamento e verificar a coerência das disciplinas trabalhadas no eixo.

Tinha também o objetivo de integração operacional do curso e que eles vejam uma continuidade do curso para que os alunos vejam que as disciplinas não foram colocadas de forma aleatória. Que todas elas estão amarradas com coerência em relação ao perfil de formação deles, a integração com o mundo do trabalho, a integração com a educação com a EJA sendo que o último seminário “amarrava” os anteriores e também dar subsídio ao trabalho das monografias, além de permitir a avaliação do curso como um todo.

Complementou ainda que estes seminários:

possibilitavam rever os procedimentos em sala de aula por parte dos professores formadores para realimentar o processo em sala de aula e também se sentem ouvidos e participantes do processo ensino aprendizagem.

Sendo assim analisamos o Seminário Integrador na voz de professores cursistas e professores formadores e a interação sentida por eles, a partir dos Seminários. Dos vinte e um professores cursistas egressos da formação, seis não sabem o que é o Seminário Integrador, estes alunos são egressos das turmas de 2007 a 2009, três alunos da turma de 2009 não participaram do seminário, e oito alunos comentaram sobre o Seminário, neste caso temos pelo menos um respondente de cada ano e alguns das mesmas turmas (2006 a 2009) o que demonstra que o Seminário Integrador foi realizado em todas as turmas ofertadas no Campus Curitiba.

Sobre a importância deste seminário destacamos a fala da professora cursista Helena turma de 2006:

Foi bastante interessante. Até mesmo porque, percebe-se que alguns professores têm maior dificuldade em fazer essas relações. Essa experiência serviu para uma autocrítica.

A professora cursista Matilde, da turma de 2007, fala sobre suas expectativas e participação no curso:

Todos atenderam as minhas expectativas, mas sempre procurei buscar além do oferecido nas aulas, aprimorando com as pesquisas e leituras de livros e artigos indicados pelos docentes.

A fala da professora Matilde destaca uma questão importante na formação docente sobre qual deve ser o seu papel, que, segundo Veiga (1998, p. 78)

É interessante reconhecer que a formação de profissionais da educação orientada para a pesquisa encoraja os alunos a problematizar o ensino para refletir sobre suas finalidades.

Dessa forma a reflexão sobre a finalidade do ensino, pode impactar no avanço qualitativo da práxis docente em seu *locus* de atuação. Na esteira do Seminário Integrador, a professora cursista Renata (Turma 2008) nos respondeu que “*Durante as palestras e debates, a troca de experiências e o aprendizado foi enriquecedor*”.

Sobre a mesma questão, o professor cursista Lauro (Turma 2009) detalhou suas impressões sobre este momento de integração entre alunos e professores: “*Foi um dos momentos da formação que mais se aprendeu quando os colegas socializaram as suas experiências, pesquisa e sistematizações.*”

Dessa forma, parece-nos que a pesquisa foi incentivada no curso e vem ao encontro do quinto princípio do PROEJA ensino médio que:

Define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplando nesta política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimento e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir par a construção da autonomia intelectual desses sujeitos educandos (BRASIL, 2007a, p. 38).

As falas dos professores cursistas egressos da formação demonstram que em todas as turmas ofertadas no Campus Curitiba, o Seminário Integrador foi realizado, e em cada uma delas teve sua importância, assim é possível afirmar que houve uma evolução nos anos de 2008 e 2009 em relação aos anteriores, visto que nestes dois anos são citadas atividades nos seminários sobre debates, palestras, socialização de experiências pesquisas e sistematização, visto que em 2006 as questões pela fala da aluna ficaram centradas nas relações entre os professores. Podemos inferir que, segundo a fala do Coordenador-Geral do PROEJA na UTFPR, a primeira edição o curso foi muito rápida por questões orçamentárias do fomento da formação por parte da SETEC/MEC.

Perguntados sobre a eficácia do Seminário Integrador do eixo os professores formadores três deles ministraram aula nas turmas ofertadas em 2007 e nenhum deles participou, e ainda declaram que não houve nenhum seminário no tempo em que lecionaram no curso, isso pode sugerir que os seminários podem ter sido promovidos com foco maior na interação entre os alunos para solução de suas questões em relação ao curso e aos trabalhos de conclusão e curso conforme a fala do Coordenador Geral já citada.

A professora formadora Ana Maria que ministrou aulas na edição do curso em 2009 ao curso comentou que o seminário integrador foi uma *“excelente a troca de experiência pois faz com que o aluno tenha mais facilidade em construir e elaborar seu trabalho, refletir sobre ele. Acredito que o momento de maior importância seja os seminários”*.

Analisando as falas podemos concluir que embora o Seminário Integrador tenha sido realizado em todas os anos dos cursos, nem todos professores Cursistas e nem todos os professores formadores participaram dele, o que a nosso ver acabou não contribuindo como poderia, na melhoria do curso e do processos ensino aprendizagem e ainda não atendeu a quarta condição para concretização do currículo integrado.

A quinta e última condição para materialização do currículo integrado segundo

Bernstein “é de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro”. Prosseguindo a análise do PPC do curso, no item Sistema de Avaliação consta:

A avaliação é parte integrante do processo educativo, devendo acontecer ao longo do curso de modo a permitir reflexão-ação-reflexão da aprendizagem e a apropriação do conhecimento, resgatando suas dimensões diagnóstica, formativa, processual etc.

Os instrumentos de avaliação poderão ser tantos quantos forem necessários, utilizando-se para isso exercícios, provas, testes, experimentos, estudos de caso, entrevistas, questionário.[...]

A avaliação do rendimento escolar compreenderá a avaliação de rendimento e apuração da assiduidade. E obedecerá aos seguintes critérios:

- a- A avaliação do rendimento será expressa em notas de 0 (zero) a 10,0 (dez) e levará em consideração os resultados das avaliações propostas no plano de ensino dos temas;
- b- Será considerado aprovado, quanto ao rendimento, o aluno que obtiver a nota mínima 7,0 (sete), no conjunto das avaliações previstas para o tema desenvolvido.
- c- Será considerado aprovado, quanto à assiduidade, o aluno com frequência igual ou superior 75% (setenta e cinco por cento) em cada um dos temas desenvolvido.
- d- O aluno que obtiver nota inferior a 7,0 (sete), com frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento), poderá ser submetido a reavaliação por tema desenvolvido, a ser realizada antes do término das atividades docentes da turma. A forma de recuperação e o seu resultado deverão ser registrados no diário de Classe do tema e no relatório final da turma.
- e- A nota mínima para aprovação na reavaliação é 7,0 (sete).
- f- No caso do aluno perder alguma avaliação do tema, fica assegurado via requerimento, para os casos devidamente comprovados a 2ª chamada por tema desenvolvido (UTFPR, 2009, p. 30).

Com base nos critérios expostos na citação, o curso optou por uma avaliação tradicional, e que estipula de forma objetiva as condições estabelecidas para aprovação. Por outro lado, a avaliação em um contexto de integração, necessita ser definida de forma bastante clara uma vez que em uma proposta que contemple integração, os conteúdos não estão mais isolados e se encontram a serviço de uma construção do conhecimento a partir de consensos de uma *ideia integradora*, portanto seu relacionamento mais amplo e consistente pressupõe também outras formas de avaliação mais condizentes com a proposta de integração.

Segundo Torres Santomé,

[...] há algo consubstancial ao currículo integrado e que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Para que isso aconteça, deve-se aumentar o poder de participação e de decisão deste grupo, especial à medida que vão tendo mais experiência, em âmbitos de deliberação do currículo que podem ser, por exemplo, a seleção de conteúdos, habilidades, hábitos, valores, etc., que se deseja promover e desenvolver. Da mesma forma, eles também devem participar da discussão das formas e ritmos de trabalho nas salas de aula, da escolha dos recursos didáticos, formas de avaliação, atividades de recuperação, extra-escolares, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 187).

Segundo Bernstein (1977, p. 80), “à medida que passamos do currículo tipo coleção para o tipo integração, a base moral de nossas opções educativas se explicitam e devemos estar conscientes de que se produzirá um considerável conflito de valores”. É apropriado comentar que em uma construção de formação de professores para uma nova modalidade, é necessário desconstruir a forma fragmentada e as vezes descontextualizada, de nossa formação no nível de graduação. Esta desconstrução vem acompanhada certamente de conflitos de valores internos e externos.

Assim, a quinta condição para materialização do currículo integrado, que versa sobre a *clareza da proposta de avaliação*, está atendida, porém, acrescentamos que, se por um lado as condições para materialização do currículo integrado não foram atendidas, o sistema de avaliação adotado pelo curso é compatível com o currículo coleção e portanto coerente com a proposta que por inferência até aqui nos aponta para um currículo do tipo coleção do curso de Especialização.

Nessa direção, buscou-se a fala dos professores formadores quando perguntamos a eles de que forma se fez a integração das disciplinas em cada Eixo Curricular, visto que as cinco condições para materialização do currículo integrado de Bernstein não foram atendidas, os quatro respondentes da pesquisa afirmaram que não houve integração. Uma vez que também declararam o desconhecimento dos eixos curriculares e que as reuniões pedagógicas na opinião deles não focaram a questão. Essas declarações dos professores formadores são de extrema importância, pois demonstram uma preocupação com o planejamento pedagógico e a integração que

[...] antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo.(GIMENO SACRISTÁN, 2000,

p. 165)

Na esteira da integração buscamos na fala dos professores cursistas se eles perceberam a integração de disciplinas em sala de aula.

A resposta da professora cursista Helena (Turma 2006) que possui formação Inicial em bacharelado e licenciatura na mesma área, representa as colocações professores:

Acho que seria interessante estudos de casos. Os alunos seriam desafiados a pensar em soluções para determinados problemas. Seria ainda mais interessante, que fossem situações reais (poderia ser trazido pelos próprios alunos do curso, que viveram essa situação) e que esses estudos pudessem ser vivenciados o máximo possível. Acertos e erros nos fazem crescer imensamente, assim como as trocas de experiências.

Acerca da integração entre as disciplinas em cada Eixo Curricular os professores cursistas, se posicionaram assim: o Professor Jonas (Turma 2009) "*Me pareceu meio isolado o trabalho de cada um*", o Professor Osmar (Turma2007) respondeu: "Não houve esta integração entre os professores. Os conteúdos se integraram por tratarem do mesmo tema". A resposta da professora cursista Fabiana (Turma 2009) informa "*o planejamento deveria ser integrado entre todos os docentes tivemos repetições dos conteúdos com enfoques por vezes contraditórios*" e o que ela respondeu reafirma a fala da professora formadora Ana Maria já citada acima sobre a necessidade de se fazer um trabalho articulado para evitar falas contraditórias ou equivocadas. Logo,

Uma escola que planeja e desenvolve projetos curriculares com módulos disciplinares favorece o isolamento e a incomunicação profissional entre o diferentes professores especialistas; cada um deles pode optar por planejar e ir acomodando suas propostas de tarefas escolares aos alunos sem manter nenhum grau de coordenação com as pessoas encarregadas de outras matérias, com as quais compartilha parcelas temática ou objetivos educacionais mais transversais.(SANTOMÉ, 1998, p. 126).

As falas dos professores cursistas egressos da formação denotam que pela percepção em sala de aula, não houve integração por parte dos professores formadores conforme eles mesmos declaram nesta seção, o que nos leva a inferir que o Eixo Curricular não foi devidamente considerado no planejamento das atividades docentes e conseqüentemente não se revela na execução do curso, fazendo com que nossa inferência aponte para a execução na Especialização em Educação para o PROEJA do

currículo do tipo coleção.

Embora as perguntas que fizemos aos professores formadores e professores cursistas tenham buscado saber sobre a integração no planejamento dos professores formadores, a fala da professora cursista Carla (Turma 2007) trouxe sua observação em relação à integração dos professores cursistas (discentes) que se torna bastante importante no contexto desta discussão: “*algumas disciplinas tentavam fazer alguma integração principalmente com a história da educação, mas não se observava a integração dos discentes.*”

Sobre esta questão do envolvimento dos professores cursistas na sua própria formação é imprescindível à construção do seu conhecimento, que depende de sua participação, questionamento e reflexão. Para Imbernón:

A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

Dessa forma, assumir o seu papel de sujeito da formação, pressupõe uma atividade discente participativa, questionadora e colaborativa para a construção do que se espera da formação.

Assim, retornando ao desenvolvimento da *ideia integradora* que não foi discutida entre professores e alunos que são os sujeitos envolvidos diretamente na construção dos saberes a partir da proposta de integração e, por consequência, também o processo de avaliação que foi explorado quando da quinta condição de Bernstein (*op. cit*) para concretização do currículo integrado.

Portanto, a opção pelo currículo integrado pressupõe um esforço dos sujeitos envolvidos na formação com pré-disposição a uma construção conjunta da formação proposta, em que o envolvimento de alunos e professores é imprescindível e a realidade é contextualizada, aplicada através da *ideia integradora* que se concretiza na aplicação dos temas e conteúdos da formação.

Nessa direção, procuramos aqui nos posicionar em relação ao tipo de currículo que pensamos ser uma proposta adequada à formação de professores para o PROEJA, ocasião em que nossa opção transita na direção do tipo de *currículo integrado* proposto por Bernstein, discutido nesta seção, assim:

O currículo integrado para a formação de professores que almejamos para um contexto educativo novo, demandado por uma nova escola, em uma perspectiva solidária, é, sobretudo, orientado por novos conhecimentos que só terão sentido e legitimidade social à medida que responderem as questões sociais prementes (BORGES, 2010, p. 40).

A partir de uma proposta de formação integrada e integradora de temas e saberes alinhados à realidade social que lhe garanta legitimidade, portanto, coerência entre a *ideia integradora* e os conteúdos da formação precisam se alinhar ao longo do processo, no qual o vínculo dos conteúdos com a ideia ou proposta integradora ocorra sistematicamente para o desenvolvimento da *ideia integradora*, agregando valor ao processo ensino aprendizagem pautado na participação ativa dos alunos e professores, na prática dos contextos da educação profissional integrada a educação de jovens e adultos.

Apresentamos uma perspectiva de integração com foco no Eixo Curricular em busca de romper a carga horária pequena para muito conteúdo que não cabe nela e precisa ser trabalhado:

A disciplina Concepções Psicopedagógicas do Processo de Ensino-Aprendizagem possui uma carga horária de 30h e poderia estabelecer um projeto interdisciplinar com a disciplina de Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos de 35h. Assim, criaria a aproximação prática aos contextos do PROEJA, o que traria enormes ganhos para aliar teoria e prática de ensino aprendizagem para professores formadores e professores cursistas.

Desse projeto interdisciplinar poderiam sair artigos de boa qualidade de relatos de experiências, poderia surgir o desenvolvimento de novas técnicas e recursos pedagógicos na perspectiva da andragogia, que é a ciência que estuda como os adultos aprendem, entre outras propostas emanadas dos professores cursistas a partir dos seus contextos, visto que a maioria trabalha em cursos de EJA/PROEJA.

Caso estivéssemos analisando as disciplinas citadas, na perspectiva dos eixos curriculares, as duas se localizam no Eixo Curricular: Didática na Educação Profissional, no Ensino Médio e na EJA. O trabalho dos professores formadores nesta direção traria um ganho qualitativo ao curso, tanto para as discussões, quanto para os resultados de pesquisa e muito mais para atuação dos professores cursistas egressos da formação.

Em suma, concluímos nesta seção que não ocorreu a integração das disciplinas dentro de cada Eixo Curricular na perspectiva proposta pelo documento orientador para

Elaboração de Projetos Pedagógico de Curso de Especialização da SETEC/MEC, sendo esta necessária ao rompimento da fragmentação para que projetos relacionados ao contexto prático possam possibilitar a construção contextualizada no lócus de atuação dos docentes do curso.

Vale destacar que, embora com toda a fragmentação encontrada, e a desarticulação das disciplinas aos respectivos Eixos Curriculares, em termos de planejamento e operacionalização em sala de aula, a organização curricular faz um esforço na abordagem dos temas relevantes à modalidade (que será explorado na próxima seção) em um tempo muito curto e fragmentado como foi aqui constatado, portanto, é necessário que se tenha disposição para a oferta e o enfrentamento das questões que vão surgindo com objetivos de contribuir com a melhoria da proposta formadora.

4.4 Contexto do PROEJA - Convergências e Divergências do Currículo da Formação

Utilizamos o documento base do PROEJA como referência para apontar algumas especificidades do público a ser atendido pelo programa e do contexto escolar onde deve se concretizar a integração das duas modalidades da educação básica, uma vez que este será o lócus da atuação docente dos professores cursistas egressos da formação, portanto, iniciamos a contextualização da atividade docente no pensar o currículo prescrito para os cursos de PROEJA técnicos de nível médio nos leva a reflexão sobre o contexto da atuação docente na modalidade uma vez que:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Portanto, pela sua especificidade, o currículo dos cursos técnicos de PROEJA em nível médio precisa atender a integração, da formação geral com a formação profissional,

elevando o nível de escolaridade articulado à formação profissional com vistas a possibilitar sua inserção no mundo do trabalho.

Dessa maneira, para que cada instituição pense e proponha o currículo prescrito de seus cursos³⁷ técnicos de PROEJA, é necessário existir uma sintonia da proposta com a realidade produtiva do mundo do trabalho e social da convivência humana e cidadã, e este fazer se coloca como um desafio, uma vez que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar um significado real (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Nesse sentido, pensar um currículo para os cursos técnicos do PROEJA pressupõe o envolvimento de alunos, professores e da escola como ambiente concreto para sua execução, criando condições à construção do projeto político pedagógico que, alinhado à democratização da educação básica como direito do cidadão, deve:

[...] além de garantir as condições de acesso e de permanência de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em tais níveis educacionais, faz-se mister construir um projeto político-pedagógico de educação básica e superior de qualidade, comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população. (VEIGA, 2007, p. 11).

Portanto, há necessidade de um comprometimento na prescrição e ação do projeto político-pedagógico de um curso, independente de qual nível de ensino seja o seu foco, uma vez que

o projeto político-pedagógico como espaço de ação humana exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal. Exige também uma articulação entre os interesses individuais e coletivos [...] significa uma intervenção no presente visando o futuro; por outro lado, implica, pelo próprio fato, uma memória do passado, seja pela interpretação do cotidiano vivido no decorrer do processo escolar, sobretudo dentre os professores, mas nunca desligado da dinâmica intersubjetividade com os alunos – aqui a sala de aula é central na concretização do projeto político-pedagógico -, com os gestores; entretanto, todos eles estão mediados pela sociedade na qual se inserem (VEIGA, 2007, p. 30).

Destarte, é preciso para a construção e a ação do projeto político-pedagógico dos

³⁷ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que estabelece o perfil e nomenclatura dos cursos técnicos e carga horária mínima para cada habilitação dentro do respectivo eixo tecnológico.

cursos técnicos em PROEJA contemple e respeite as histórias de vida dos alunos, considerando que a sala de aula é central na concretização do projeto político-pedagógico, então, que sua ação possibilite privilegiar o aluno enquanto ser humano na relação ensino aprendizagem:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 1996, p. 30).

Assim, o respeito à sua história de vida, aos seus conhecimentos e às habilidades que desenvolveram no convívio social, durante o tempo que passaram fora da escola devem ser considerados e aproveitados no seu retorno a ela, para a contextualização do currículo prescrito, permitindo a estes alunos uma ligação com sua realidade, com a intenção de que o conhecimento da escola de hoje possa fazer sentido para sua realidade atual e que possibilite despertar perspectiva de inclusão social por meio da ocupação de postos de trabalhos; que lhes ofereça perspectiva de sobrevivência digna e, principalmente, a continuidade dos estudos pela conquista de voltar a ter prazer de estudar.

Neste contexto destacamos a importância do projeto político-pedagógico que, segundo Veiga (2007, p. 31), “guarda relações com a história e com a cultura que viemos construindo e que expressamos por meio da consciência possível, seja por meio da consciência real das realizações e dos obstáculos que contemplamos concretamente”. Logo, a especificidade e necessidade de formação dos alunos dos cursos de PROEJA devem atender a quem se destina, com respeito e condições de propiciar o desenvolvimento de sua autonomia enquanto cidadão e ser produtivo para que restabeleça suas relações sociais e crie possibilidades laborais que colaborem com a inclusão social.

Assim, sobre os conhecimentos que necessitam ser abordados pela formação com objetivo de possibilitar a construção do Projeto Político Pedagógico Integrado que é uma das atividades a serem desenvolvidas pelos professores cursistas egressos da formação no contexto do PROEJA.

Focando nossa apresentação do contexto da Educação de Jovens e Adultos encontrados nos Cursos Técnicos de PROEJA, elencamos alguns aspectos que

caracterizam a heterogeneidade do seu público: a distorção idade e série é uma realidade nestas salas de aula, característica abordada no primeiro princípio do PROEJA, “O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso às redes”. A distorção idade série traz para o contexto as diferentes trajetórias de vidas, e ligadas a elas as questões socioeconômicas que vincula estes sujeitos à pobreza. Outras características são: a questão de gênero e de raça (6º princípio do PROEJA) “considera-se condições geracionais, de gênero de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais”.

Nessa direção, os tempos diferentes de aprendizagem, e a necessidade de recursos didáticos e práticas pedagógicas compatíveis com estes sujeitos, a fim de prover ao professor as condições de atuar na modalidade em condições de construir e reconstruir sua prática buscando a permanência e êxito dos alunos da modalidade. Desenhado o contexto da Educação de Jovens e Adultos, a partir deste ponto, voltamos ao contexto da educação profissional, onde se destacam as questões históricas já abordadas por este texto sobre a Lei n. 5.692/71, que trouxe de forma compulsória o ensino técnico em nível de 2º Grau, o Decreto n. 2.208/97 pós-LDB descontinuou a formação geral integrada à formação profissional. O Decreto 5154/04 reverte essa situação, mas o decreto por si só não constitui a mudança, ele é apenas um marco legal que nesse caso permite a construção do que precisa ser feito pela Educação Profissional.

A educação profissional sempre teve ao longo de sua história um relacionamento direto na formação para o trabalho, porém o trabalho era então concebido na dualidade do trabalho manual e do trabalho intelectual e a formação profissional “formava” para o primeiro, com técnicas de treinamento focadas no mercado de trabalho.

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual “os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimento que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos”; e, de outro, a Educação Profissional, na qual “o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios” (ALVES, 1997, p. 71 apud KUENZER, 2000, p. 103).

A Educação Profissional passa por uma profunda discussão e construção desde o

Decreto 5154/04, a partir do qual para se construir uma educação profissional integrada à educação básica, no ensino médio integrado regular, ou integrada à Educação de Jovens e adultos, é preciso entender que

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado do conhecimento que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.(CIAVATTA, 2005, p. 85)

Nesta perspectiva, o trabalho deve estar posto como princípio educativo que corresponde ao quarto princípio do PROEJA, segundo Ciavatta (2005: 84) “buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia do trabalho manual/trabalho intelectual”. A superação dessa dicotomia citada pela autora aponta o caminho para a integração das duas modalidades da educação básica que convergem nos cursos de PROEJA.

Portanto, o contexto do PROEJA passa pelo contexto da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional, assim analisaremos as ementas das disciplinas do Curso de Especialização sem adotar o Eixo Curricular como central, uma vez que a partir da conclusão da seção anterior na prática o Eixo Curricular não foi central nem no planejamento nem na execução do curso em sala de aula, o que resultou na nossa conclusão que a especialização utilizou no período pesquisado o currículo do tipo coleção de Bernstein (1977).

O foco da nossa análise é buscar as convergências e divergências do currículo da formação para o contexto do PROEJA e o que permite ou dificulta aliar teoria à prática aos egressos da formação docente.

Estabelecemos, dessa forma, dois contextos onde buscaremos por palavras chave elencadas em cada modalidade abordada pela formação: o contexto da EJA e da EPT, no contexto da Educação Básica, no qual se insere o PROEJA, que é o contexto heterogêneo no qual deve se materializar a integração curricular. A partir da metodologia já comentada sobre a análise das ementas do Curso, no Quadro 8 colocamos as 12 disciplinas que fazem parte da organização curricular da Pós-Graduação, e verificamos as que convergem e as que divergem do contexto da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional.

A análise qualitativa em relação à ementa e carga horária só será feita nas duas disciplinas ministradas pelos professores formadores respondentes da pesquisa. Buscamos ainda a voz dos alunos cursistas sobre as impressões gerais do curso que serão colocadas a seguir ao Quadro 8. Os temas encontrados na ementa que são convergentes estão em negrito na coluna correspondente à Ementa. A coluna Permite(P)/Dificulta teoria e prática, contém as observações correlatas a questão.

Quadro 8 – Disciplinas e Ementas Especialização – 2009

Disciplina	Ch ³⁸	EMENTA	CONV – DIV EJA/EPT PROEJA	Permite (P) / Dificulta (D) aliar teoria e prática
Educação profissional e de Jovens e Adultos no contexto da educação Brasileira	20	Concepções histórica e marcos legais para educação básica, 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 do PROEJA	CONV- EJA CONV- EPT CONV PROEJA	Permite Aliar Teoria e Prática É possível que a carga horária de 20h possa interferir negativamente no aproveitamento do professor cursista.
Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional	40	Paradigmas epistemológicos da ciência e da tecnologia; A natureza e o papel da educação tecnológica no contexto social; Instrumentalização sobre tecnologias utilizadas no ambiente educacional do PROEJA; Comportamento em sala de aula; Material didático próprio na intervenção de aulas do PROEJA,	CONV- EJA CONV PROEJA	Permite Aliar Teoria e Prática com foco na Produção de Material Didático que é uma questão séria no contexto do PROEJA

38 Carga Horária retirada do Projeto Político Pedagógico do Curso executado em 2009 Embora no Projeto do Curso a Matriz Curricular. Anexo 1

		Práticas pedagógicas com recursos tecnológicos em PROEJA		
Paradigmas da Educação	30	Função social da educação, da escola, da educação básica, da educação profissional integrada com a educação de jovens e adultos - PROEJA; Princípios da educação Nacional; Tendências da Educação Brasileira.	CONV-EJA CONV-EPT PROEJA	Embora seja disciplina mais conceitual, pode trazer dificuldade ao docente para aliar teoria e prática.
Pesquisa em Educação	40	Concepções de pesquisa e seus pressupostos teóricos e filosóficos; Tipos de pesquisa; O Professor como investigador de sua prática pedagógica; Orientações para trabalhos científicos; O Problema de pesquisa e Revisão da Literatura em EJA e PROEJA; Monografia: produção científica de uma problematização aplicada a ação educativa.	CONV-EJA CONV-PROEJA	Permite Aliar Teoria e Prática para pesquisa do contexto de ação docente
Gestão educacional	50	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	CONV-EJA CONV-EPT	Por ser uma disciplina focada na gestão e possivelmente com uma base teórica mais acentuada na legislação pode trazer dificuldade ao docente para aliar teoria e

		orientações para as mudanças na Legislação; Formação continuada; Política de desenvolvimento de Recursos Humanos; Gestão e organização de tempos e espaços escolares; Concepção, princípios e pressupostos do projeto Político pedagógico; Processos de construção do projeto Político Pedagógico; Projeto político pedagógico como instrumento de gestão; Quadro político e legal da educação básica, educação profissional, educação de jovens e adultos e PROEJA.		prática
Profissão professor	20	Professor como agente gestor do processo educacional; Motivação do Professor no trabalho; Compromisso do Professor no trabalho com o PROEJA; Competências e habilidades do professor do PROEJA; Ética; Reações a mudanças e inovações no trabalho; Avaliação do docente: o saber e o fazer docente no processo de gestão educacional.	CONV - PROEJA	Permite Aliar Teoria e Prática para pesquisa do contexto de ação docente
A instituição como organização	40	Papel da instituição no contexto sócio-econômico-cultural; Complexidade das organizações; Poder e autoridade; Valores burocráticos e profissionais; Estabelecimento de políticas e procedimentos; Globalização, sociedade, Estado e educação; Análise da instituição educacional	CONV-EJA CONV-EPT	Por ser uma disciplina focada na gestão e possivelmente com uma base teórica mais acentuada na legislação pode trazer

		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.		dificuldade ao docente para aliar teoria e prática
Educação Inclusiva	20	A educação inclusiva como referência para repensar as construções políticas e legais; O Desafio da Desigualdade Social e Educacional ; A Mudança 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, Tecnologia Assistiva	CONV-EJA CONV-EPT	Permite Aliar Teoria e Prática É possível que a carga horária de 20h possa interferir negativamente no aproveitamento do professor cursista*
Educação e Trabalho	30	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 e o trabalho como princípio educativo no PROEJA.	CONV-EJA CONV-EPT PROEJA	Permite Aliar Teoria e Prática para a integração do trabalho como princípio educativo no contexto da ação docente nos cursos técnicos de PROEJA
Currículos e Programas	40	Diferença entre teoria e fato curricular; Concepções de currículo; Sujeitos de diferentes aprendizagens como produtores de	CONV-EJA CONV-EPT	Permite Aliar Teoria e Prática para a integração para

		<p>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 sócio-político-cultural; Parâmetros curriculares nacionais; Objetivos do processo de ensino e de aprendizagem como orientadores da seleção, ordenamento e estruturação de conteúdos em EJA; Problemas epistemológicos na concepção dos currículos da educação profissional, da educação básica e na modalidade EJA; Desenhos curriculares na educação profissional, Educação básica e na modalidade EJA e alternativas de integração.</p>		PROEJA.
<p>Concepções psicopedagógicas do processo de Ensino-Aprendizagem</p>	30	<p>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</p>	CONV-EJA	<p>Permite Aliar Teoria e Prática com foco nos aspectos da psicologia das aprendizagens do contexto de Jovens e Adultos</p>

		<p>escolar como estratégia para alcance dos objetivos estabelecidos como foco no desenvolvimento integral e harmônico do educando considerando a pluralidade cultural; relação entre objetivos, conteúdos, métodos, plano de ensino, plano de aula, estratégias pedagógica; O papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem: concepção, princípio e possibilidades.</p>	<p>CONV-EPT</p>
<p>Didática na educação profissional, no ensino médio e na educação de jovens e adultos</p>	<p>40</p>	<p>Princípios didáticos-pedagógicos integradores entre educação profissional, básica 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 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</p>	<p>CONV-EJA</p> <p>CONV-EPT</p>
			<p>Permite Aliar Teoria e Prática para ação docente na perspectivas da disciplina de modo que todos os conteúdos tem relação e são todos de extrema relevância nas relação com os contextos do PROEJA.</p>

		metodológicas, mecanismos e instrumentos da avaliação da aprendizagem.		
	400			

Fonte: Elaborado pela autora.

Observou-se que o documento Base do PROEJA só foi adotado como bibliografia da disciplina Educação e Trabalho, porém, como este documento baliza o programa poderia ter sido explorado em praticamente todas as disciplinas buscando trazer mais aproximação ao cenário do PROEJA, e se o curso tivesse sido planejado por Eixos Curriculares o documento seria usado em todos eles.

Destacamos que o documento base além de apresentar o contexto da educação de jovens e adultos e da educação básica no Brasil traz informações sobre os percursos descontínuos e descompassos da educação básica, apresenta os conceitos e princípios do PROEJA, propõe os fundamentos do projeto político pedagógico integrado abordando os fundamentos do currículo, a organização curricular, a estrutura deste currículo, a organização dos tempos e espaços e ainda reflete sobre as possibilidades de avaliação, portanto não trazer o documento para fomentar a discussão no curso de formação docente, causou um distanciamento da própria modalidade que é nova e que o curso se propôs a formar.

Houve, ainda, um distanciamento do currículo na abordagem da questão de gênero, posto que não encontramos em nenhuma das ementas e também não há ocorrência nas bibliografias apresentadas nos projetos analisados.

Das 12 ementas analisadas os temas das duas modalidades apenas quatro buscam a abordagem integrada do PROEJA em termos prescritos das ementas: Paradigmas da Educação(30h), Currículos e Programas (40h), Concepções Pedagógicas (30h) e Didática da EPT e da EJA (40h).

As demais disciplinas buscam aproximação com a educação básica, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e dessa forma elas permaneceram onde estão não possibilitando a construção da identidade dos cursos de PROEJA.

As demais disciplinas sem exceção convergem seus conteúdos para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional, o que corrobora com a fala do Coordenador Geral sobre a convergência do currículo e sua relação com os contextos escolares do PROEJA:

Por ser um curso na área de educação já é uma convergência. Destaque sobre a integração interação com o mundo do trabalho, cidadania, inclusão não só com o documento base, mas com a formação do professor para o contexto que ele vai trabalhar.

Perguntado sobre possíveis divergências possíveis no currículo e sua relação ele destacou que acredita haver

Mais convergência do que divergência. Pela especificidade do currículo um complementa o outro. Não achou divergência, uma vez que primeira versão do curso não foi feita somente pela UTFPR, ela foi construída a partir de conversas com o Estado/PR e a montagem da proposta foi em conjunto, e não consegue ou não lhe chegou nada que tenha sido divergente. O curso praticamente é o mesmo desde o início (2006), vimos que estava faltando a inclusão que foi incluída e atualmente também se trabalha na parte de libras.

Sobre a necessidade de alterações no curso para atendimento à realidade dos professores da rede estadual do Paraná Coordenador Geral respondeu:

Não tive nenhum retorno do pessoal do estado que mostrasse que não se estivesse trabalhando com a realidade do dia a dia deles. O retorno dos egressos ainda não foi contundente ao ponto fazer alterações no curso. Acho que com a continuidade do curso que agora está formando uma massa crítica e talvez no dia-a-dia é obter esse retorno.

No sentido de trazer um retorno para possíveis alterações no curso, o professor cursista Lauro (Turma 2009) egresso da formação elencou algumas contribuições às próximas edições da especialização

1º - A seleção e a formação docente mais rigorosa; 2º - Contemplar a realidade de cada local, para a pesquisa e a contribuição com os Cursos em desenvolvimento; 3º - Estudantes professores que atuam nos Cursos PROEJA; 4º - Metodologia que pensasse a realidade e buscasse a intervenção.

A segunda contribuição do professor aponta para contemplar a realidade local, para pesquisa em contribuição aos cursos, que segundo Imbernón

A formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam (IMBERNÓN, 2009a, p. 85).

O uso de estudo de caso e de situações problema no desenvolvimento da

formação é uma das possibilidades metodológicas de integração teórico prática que consta do plano do curso e que pressupõe reflexão-ação-reflexão da prática vivenciada. De todas as contribuições elencadas pelo professor cursistas Lauro destacamos que a terceira se coloca em sentido contrário a proposta da SETEC que abre o perfil para candidatos que não estejam inseridos nos cursos técnicos de PROEJA para que possam aprender sobre essa realidade para depois atuar nela.

Outra contribuição vem da professora cursista Venina (Turma 2009) que tem experiência entre seis e dez anos em educação, é licenciada com pós-graduação em educação, e respondeu “*Que o PROEJA seja abordado em todos os módulos, pois em alguns módulos ele foi tratado de forma superficial*”. Vale destacar que esta professora declarou que se interessou pelo curso para “*aprender sobre a modalidade*”.

Essa percepção da professora sobre o curso foi detectada em nossa análise sobre a necessidade da abordagem do documento base do PROEJA em todo o curso permeado nos Eixos Curriculares, já comentada nesta seção.

Prosseguindo na análise a disciplina de Educação Inclusiva tem uma aproximação aos dois contextos e permite aliar teoria e prática, porém, é possível que a carga horária de 20h possa interferir negativamente no aproveitamento do professor cursista, nesse sentido destacamos a fala da professora formadora Ana Maria, que nos forneceu sua opinião sobre a ementa: *Deveríamos e trabalhamos a educação inclusiva numa perspectiva de diversidade e diferenças no entanto, a ementa é numa perspectiva de educação especial.*

Quando perguntamos: Na sua avaliação, a carga horária da disciplina foi suficiente para execução do conteúdo necessário aos objetivos da disciplina e do Eixo Curricular? A resposta foi: “*Não, para a Educação Inclusiva*”.

Em relação à ementa e carga horária da disciplina Pesquisa em Educação que tem um papel de extrema importância para o curso por ser imprescindível ao desenvolvimento do ensino por meio da pesquisa, uma vez que o documento orientador da Especialização, aponta para a formação do docente-pesquisador, porque:

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa 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).

Paulo Freire coloca o ensino e a pesquisa dentro de um ciclo de aprender-ensinar-pesquisar e este ciclo do aprender a cada descoberta do pesquisar, re-significa o ensinar, e tudo começa de novo. Nessa lógica é possível formar o docente-pesquisador de sua prática cuja pesquisa emana dela e para ela retorna.

Quando perguntado se faria alguma alteração na ementa da disciplina o professor formador, José respondeu:

Sim. A disciplina de metodologia da pesquisa deve ser ministrada no curso não somente como princípio científico (também), mas como princípios educativo e deve se articular com as demais disciplinas.

Logo, o diálogo proposto pelo professor da disciplina pesquisa em educação com as demais disciplinas coloca a pesquisa no contexto da formação, do ensino e da aprendizagem dos professores cursistas. Para o professor José, a carga horária da disciplina está adequada aos temas a serem trabalhados. Quando perguntamos aos dois professores: Pelo conhecimento do projeto do curso, você sugeriria alguma alteração na organização curricular do curso? A professora Ana Maria respondeu que:

Sim. Colocaria uma carga maior para a disciplina de educação inclusiva, inseriria a disciplina de libras, trabalharia a disciplina de Pesquisa em Educação mais articulada com outras disciplinas.

Portanto os dois professores formadores destacam a importância da articulação da Pesquisa com as demais disciplinas curso, uma vez que

Pesquisar o que se ensina propicia o prazer da descoberta e a importância do saber. A investigação pode levar a novos conhecimentos e fortalece o ensino. A pesquisa é parte integrante da educação, meio necessário à problematização e à compreensão da prática docente e, conseqüentemente, a 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.(VEIGA, 2009, p. 65)

Logo, a convergência do currículo ao contexto da integração representa um desafio pedagógico a ser enfrentado, por professores formadores e professores cursistas, e pode ser mediado pela pesquisa, uma vez que precisa aliar teoria e prática para se materializar em sala de aula enquanto locus da ação docente, onde a proposta curricular dos cursos de PROEJA devem prover a integração entre formação geral e formação

profissional, considerados os contextos da EJA e EPT.

Uma vez nos cursos de PROEJA, a carga horária de formação geral é reduzida pela metade em relação ao ensino médio regular³⁹ definida Decreto 5840/06 Art. 4º que estabelece uma carga horária mínima 1200h para formação geral dos cursos de PROEJA, portanto, o conceito de integração deve romper a lógica inicial das cargas horárias, partindo do outro conceito para não cairmos na cilada da justaposição disfarçada de integração.

As possibilidades e os inúmeros desafios à organização de

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. (RAMOS, 2005, p. 106).

Portanto, para além das cargas horárias de formação geral e formação profissional, o desafio está posto de maneira que cada formação possa se completar com foco em um currículo orientado pelos Eixos de formação para o Trabalho, a Ciência e a Cultura, que visa a formação integral da pessoa enquanto cidadão em um cenário social em condições de buscar seu espaço no mundo do trabalho produtivo por meio de uma formação que consiga romper a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual Ciavatta (2005).

De acordo com o documento Propostas para Elaboração de Cursos de Especialização, a seção de metodologia do curso poderia ser traduzida por todos os tipos de aula que buscassem a contextualização e a problematização.

Os recursos metodológicos podem ser traduzir por aulas expositivas dialogadas, seminários, trabalhos em grupo, pesquisas na rede mundial de computadores, enquetes, juris simulados, metodologia de projetos, metodologia de resolução de problemas, estudos de caso, estudo dirigido, visitas a projetos educacionais, entre outros. O uso de métodos de ensino pode ser indicado, especialmente, por meio da metodologia de projetos; de resolução de problemas; de projetos interdisciplinares.” (BRASIL, 2006, p. 15).

Perguntamos aos professores cursistas sobre as metodologias utilizadas no curso

³⁹Resolução CNE/CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998, que estabelece no Art. 11 §2º Inciso III, um mínimo de 2400h para formação para o ensino médio.

informando a metodologia descrita acima retirada do documento orientador. A professora Fabiana (turma 2009) respondeu:

O modulo mais trabalhado durante o curso foi o de pesquisas na rede mundial de computadores; Houve momentos de seminários e estudos de caso porem de maneira muito elementar.

Sobre a mesma questão a professora cursista lara (turma 2009) nos respondeu que: "*Como metodologia foram utilizados os recursos de seminários, debates, aulas expositivas dialógicas e trabalhos em grupo*". As duas professoras cursistas são da edição de 2009, nas quais pelas falas não houve o uso em especial das metodologias integradoras orientados por projetos e resolução de problemas pelo menos nas turmas do curso do ano de 2009. A integração teoria-prática precisa ser proposta partir de problemas em situações reais, pois:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica, mais do que a teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas teoria-teoria, destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nesta forma de pensar a formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2009b, p. 53).

Embora não tenhamos a resposta desta questão por parte de todos os professores cursistas respondentes da pesquisa, mas considerando que os professores formadores das edições anteriores foram os mesmos da edição de 2009, podemos inferir que as metodologias integradoras também não foram utilizadas nas edições dos anos anteriores do curso.

A ausência do uso destas metodologias integradoras se coloca como um fator que dificulta aliar a teoria e a prática, e a não existência de uma ideia integradora Bernstein(1977) ou um projeto que integre as disciplinas nos Eixos Curriculares, discutida na seção anterior, impacta no distanciamento dos contextos da EJA e da EPT na perspectiva de aliar teoria e prática aos egressos da formação, uma vez que um projeto se materializa dentro de um contexto concreto.

O uso destas metodologias integradoras orientadas por projetos e resolução de problemas traria aos professores formadores a possibilidade do aproveitamento dos

tempos reduzidos das cargas horárias da organização curricular, e lhes permitiria aplicar na prática seus conteúdos integrados à outras disciplinas do mesmo Eixo Curricular em projetos dessa natureza.

A vivência dos professores cursistas nestas metodologias de integração orientadas por projetos e resolução de problemas, lhes daria subsídio à construção da sua *praxis*, para o enfrentamento da integração que exige aliar teórica e prática nos contextos do PROEJA. Segundo Paulo Freire:

Na formação do professor o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

O cenário do PROEJA traz em si mesmo um desafio pedagógico, dialógico e que deve propiciar a reaproximação destes alunos com a escola, segundo Freire

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos." (Ibid., p. 60).

Assim, o diálogo deve proporcionar uma interação professor aluno para possibilitar aos alunos as condições para a construção do seu conhecimento, que parte dos saberes já existentes, que se entrelaçam à sua cultura e contexto social e relacionamento com o mundo do trabalho.

Nessa direção, apontamos que a aproximação aos contextos do PROEJA, precisa ser fomentada de maneira mais concreta para proporcionar uma vivência real dos professores cursistas e professores formadores, com alunos dos cursos técnicos de PROEJA conforme documento Propostas para Elaboração de Cursos de Especialização que na seção sobre interdisciplinaridade destaca:

[...] a principal proposição do curso é possibilitar o diálogo entre sujeitos, experiências e objetos de análise da Educação Profissional, do Ensino Médio e da educação de Jovens e Adultos, sendo a interdisciplinaridade constituinte e constituidora dos cursos traduzida em seminários, visitas de observação, oficinas, concepções dos projetos políticos pedagógicos pelos cursistas, entre outras estratégias de integração. (BRASIL, 2006, p. 15).

A nossa pesquisa mostrou que na prática conforme a fala da professora cursista Iara (Turma 2009) isso não aconteceu.

Não houve visita de observação, que a meu ver, torna a especialização insípida, pois muitos não conhecem e nem conheceram o que é realmente e como funciona nos colégios, o PROEJA.

A aluna Fabiana (Turma 2009) respondeu: *“Infelizmente foram raros os momentos de aplicação da interdisciplinaridade, o curso foi muito teórico, conceitual”*.

Promover a integração teoria-prática a partir de problemas em situações reais possibilita uma

[...] formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2009b, p. 54).

Estas metodologias de aproximação agregariam um enriquecimento qualitativo de conhecimento e apropriação por parte dos professores cursistas e com certeza refletiria na sua formação e nos trabalhos de conclusão de curso que contribuiriam com dados empíricos de vivências, internalização e apropriação dos contextos escolares não triviais e por si só, tão instigantes à prática docente.

A proposta de formação de professores para o PROEJA é mais ambiciosa e deve ser, pois tem como desafio a formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos como docente-pesquisador, neste cenário,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Assim, a formação embasada em um currículo que traz em si a identidade do lócus de atuação para o contexto da formação tem na proposta a intencionalidade de cumprir o seu papel formador. Dessa forma, concluímos, nesta seção, que, embora as ementas das disciplinas abordem os assuntos da Educação Profissional, Educação

Básica e Educação de Jovens e Adultos, essas abordagens foram feitas em separado e apenas quatro disciplinas propuseram a integração com foco no PROEJA, ainda a falta do uso de metodologias de aproximação dos contextos reais como resolução de problemas não possibilitou aliar teoria e prática na formação.

4.5 Os professores formadores e sua relação com os contextos escolares da EPT e EJA

Os professores formadores enquanto interlocutores da presente pesquisa foram unânimes em responder que não participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso. Perguntamos aos professores formadores sobre sua relação docente com os contextos do PROEJA, buscando experiências com na Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e o PROEJA. Dos quatro professores formadores respondentes da pesquisa, uma professora declarou que tem entre 11 e 15 anos de experiência como docente, porém com atuação recente (menos de 2 anos) na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no PROEJA.

Os outros três professores formadores têm mais de 16 anos de docência. Sobre a atuação como professor na Educação de Jovens e Adultos, um professor respondeu que não atua, e dois deles (as) atuam entre 2 e 5 anos.

Em relação à atuação no PROEJA dos três professores (as), 2 deles atuam a mais de dois anos, e uma professora a menos de dois anos. Em relação à atuação na Educação Profissional e Tecnológica a professora informou que atua na modalidade entre 11 e 15 anos, e os dois professores atuam há mais de dezesseis anos, o que equivale ao tempo de docência declarado inicialmente o que nos permite inferir que iniciaram sua carreira docente na educação profissional e tecnológica. Todos os professores e professoras são Licenciados na Área de Humanas.

Como não tivemos todos os professores formadores como respondentes da pesquisas, fizemos uma análise documental a partir do Currículo *Lattes* destes professores(as), sobre a experiência docentes declarada por eles(as), uma vez que estas eram perguntas do questionário que foi enviado para colaboração na pesquisa.

Dos onze professores do Departamento de Educação da UTFPR, consulta feita em Abril/2011, constatamos que: dois professores (a) têm experiência no Ensino Médio, quatro tem experiência em Educação Profissional, uma tem experiência em PROEJA,

porém nenhum dos professores registrou experiência em EJA e quatro deles têm aproximação ao PROEJA na perspectiva da pesquisa, visto que são orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso da Especialização e não informaram experiência em nenhuma modalidade da educação básica.

Logo, pelos dados informados os resultados da análise documental no Currículo *Lattes*, e com base nas respostas dos professores formadores que responderam a pesquisa, podemos concluir que todos os professores no período de início de trabalho no curso de Especialização para o PROEJA também estavam iniciando sua experiência nos contextos da modalidade.

Essa falta ou pouca aproximação aos contextos escolares do PROEJA foi observada pelos professores cursistas e relatada por eles quando lhes perguntamos o que esperavam encontrar no Curso de Especialização. As respostas a esta questão foram categorizadas e sobre os professores formadores destacamos as seguintes falas: A professora cursista Fabiana (Turma 2009) que é Bacharel e Licenciada na Área de Ciências Biológicas, respondeu que esperava encontrar:

Docentes com experiência em PROEJA, melhor qualificação da equipe dos docentes, metodologia diferenciada de filminho e leitura. Participantes com conhecimentos prévios da modalidade, maior cobrança na apresentação de trabalhos e seminários.

A Professora cursista Renata (Turma 2008) que é Bacharel e Licenciada na Área de Ciências Biológicas, respondeu que esperava: *“Que os docentes estejam melhor preparados para transmitir conhecimento aos seus alunos no que diz respeito a EJA”*.

A professora cursista Sandra que é Bacharel e Licenciada na Área de Ciências Sociais (Turma 2009) respondeu que esperava encontrar no curso: *“Professoras e professores com experiência em PROEJA ou pelo menos em EJA”*. A falta ou pouca aproximação aos contextos escolares da EJA, por parte dos professores formadores, foi constatada na fala dos professores cursistas e isto reafirma a necessidade de os professores formadores buscarem esta aproximação com o contexto para o qual estão formando, para que possam possibilitar um diálogo natural e necessário com a modalidade, que atenda não somente às expectativas dos professores cursistas, mas que principalmente aumente sua práxis, com contextualização, vivência e conhecimento dos contextos escolares lócus de atuação docente dos egressos da formação da Especialização para o PROEJA. Para Maurice Tardif

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2008, p. 230).

Diferente disso por mais esforço que o professor formador possa fazer em sala de aula, a falta de ligação com situações reais e contextualizadas nos Cursos Técnicos integrados a Educação de Jovens e Adultos proporcionada por sua práxis neste contexto, a formação em nível de especialização pode colaborar pouco com a proposta de integração da modalidade.

4.6 A motivação dos professores cursistas em busca da formação

Para esta seção, partimos do pressuposto que o currículo da formação continuada em nível de Especialização em Educação para o PROEJA contempla temas que atendem às demandas da formação profissional docente de professores bacharéis e licenciados para atuarem nos contextos escolares do PROEJA.

Perguntamos aos professores cursistas o que os motivou a fazer o curso de Especialização em Educação para o PROEJA e no quadro 9 detalhamos as respostas categorizadas, e a formação inicial dos respondentes associada às respectivas categorias.

Quadro 9 – Motivos que levam Professores Licenciados e Bacharéis à Especialização em Educação para o PROEJA

Categorias	Formação Inicial em Nível de Graduação		Total por Categoria
	Licenciatura	Bacharelado e Licenciatura	
1) Aprender sobre a modalidade	7	4	11
2) Aprender sobre a modalidade e o Título da UTFPR	2	1	3
3) Aprender sobre a modalidade e Adquirir o título de Especialização		1	1

4) Aprender sobre a modalidade e progressão funcional	1		1
5) Aprofundamento teórico e possibilidade e contribuição com a modalidade	1		1
6) Gosta de Trabalhar com EJA e Progressão Salarial		1	1
7) Necessidade de atuar na modalidade como gestora	1		1
8) O título da UTFPR		1	1
9) Por ser gratuito		1	1
Total de Professores Cursistas Respondentes da Pesquisa			21

Analisando os dados do quadro 9, com foco nas categorias de 1 a 4 que concentram a respostas de dezesseis professores cursistas do total de vinte e um respondentes, uma vez que a categorização foi baseada nas respostas dos respondentes a partir de uma pergunta aberta do questionário foi possível associar à categoria por recorrência dos termos.

Com relação à faixa etária dos professores cursistas respondentes da pesquisa, dezenove possuem entre 30 e 59 anos, e dois tem idade entre 20 e 29 anos, em relação a experiência docente, dezesseis professores tem mais de 6 anos de atuação docente, sendo que oito destes professores cursistas tem mais de 11 anos de profissão.

Dos onze professores que responderam querer “*aprender sobre a modalidade*”, quatro deles são bacharéis e com licenciatura e sete são licenciados, assim podemos inferir que a necessidade de aprender as especificidades da modalidade para nela atuar, independe da formação inicial e da experiência profissional docente.

A pergunta feita aos professores respondeu a primeira parte do objetivo de pesquisa: Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA.

A análise dos motivos da escolha dos docentes pela formação será desenvolvida ao longo desta seção, buscando responder o pressuposto sobre as expectativas de formação para estes dois grupos de professores cursistas. O professor

Cursista Osmar, é formado em Engenharia e fez o Curso de complementação Pedagógica Esquema I⁴⁰, tem mais de 16 anos de experiência na educação profissional, mas nunca atuou na Educação de Jovens e Adultos e respondeu, tem entre 2 e 5 anos na gestão da: *“Esperava ter maior conhecimento sobre EJA, visto que já sou da Educação Profissional”*.

A Professora Renata tem entre 6 e 10 anos de experiência na Educação de Jovens e Adultos, mas nunca atuou na Educação Profissional e respondeu: *“O que me motivou foi que trabalho com EJA desde 2003 e sempre quis me especializar nesta área. Minhas expectativas eram de adquirir conhecimento e trocar experiências”*.

A Professora Cursista Fabiana que é Licenciada e Bacharel na Área de Ciências Biológicas, e que atua nas duas modalidades, sendo da Educação de Jovens e Adultos entre 2 e 5 anos e na Educação profissional entre 11 e 15 anos, respondeu que buscou na formação uma:

Capacitação diferenciada para atuar na modalidade. Expectativas: real cenário da modalidade em toda rede; sugestões de práticas pedagógicas diferenciadas para a modalidade; discussões sobre as adequações metodológicas e da na formação dos professores. maior embasamento teórico dos Fundamentos e Princípios da modalidade, troca de experiências exitosas entre os participantes e docentes no curso.

O Professor Gerson é formado em Engenharia e fez o Curso de complementação Pedagógica Esquema II, tem entre 2 e 5 anos de experiências em EJA e mais de 16 anos na educação profissional, entre 2 e 5 anos trabalhando na gestão da EPT, respondeu assim: *“O fato de estar na gestão de um Centro que implantou o Proeja e por estar vinculado à educação profissional desde o início de minha carreira”*.

Ao perguntar para aos professores cursistas citados se se após a conclusão da Especialização em PROEJA você se sente em condições de trabalhar e contribuir nos Cursos de PROEJA como docente/gestor:

Professor Osmar respondeu: Sim, mas aliada a minha experiência na Educação Profissional. Logo podemos inferir que ele não encontrou os conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

40Portaria Ministerial n.º 432/71 já citada no item 3.4 desta dissertação. **a) Esquema I**, para portadores de diplomas de grau superior relacionados a habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas horas); **b) Esquema II**, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas.

Renata respondeu: “*Não. Apenas pela minha experiência como professora de EJA*”. Onde podemos inferir que ela não encontrou os conhecimentos sobre Educação Profissional.

O Professor Gerson e a Professora Fabiana se limitaram a responder “*sim*” sem complemento de suas respostas.

Os outros dois professores que declaram estar preparados pelo curso não detalharam suas respostas, mas vale destacar que o Professor Gerson tem foco como docente/gestor e a Professora Fabiana tem foco nas questões pedagógicas da modalidade, sendo que estes dois temas são contemplados na organização curricular do Curso de Especialização.

Nosso posicionamento frente a este bloco dos quatro professores que têm Bacharelado e Licenciatura na Formação em nível de graduação, o Professor Osmar e a Professora Renata não se sentiram preparados pelo curso para atuar na modalidade e atribuíram sua preparação para a modalidade, à experiência profissional cada um em uma modalidade contemplada pelo PROEJA no contexto da Educação Básica, vale destacar que os dois professores tem experiências polarizadas nas modalidades integradas pelo PROEJA, sendo ele maior experiência em Educação Profissional e ela com maior experiência em Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a experiência profissional docente Tardif elucida:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções seus interesses, etc. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, seu “saber trabalhar”.(TARDIF, 2008, p. 57).

Nessa direção, analisando a experiência do Professor Gerson e a Professora Renata que responderam “*sim*” a pergunta, destacamos que os dois tem entre 2 e 5 anos de experiência em Educação de Jovens e Adultos e sobre a experiência deles em Educação Profissional, o Professor Gerson tem mais de 16 anos e a Professora Fabiana tem entre 11 e 15 anos, logo os dois já tiveram contato com as Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional, portanto podemos inferir que a respostas positiva dos dois em relação ao curso, pode ter se dada também baseada na experiência

profissional docente já adquirida nas duas modalidades o que lhes deu mais segurança para atuar na modalidade, agregados ao conhecimento adquirido no curso de Especialização.

Portanto, na análise da fala dos quatro professores Bacharéis e Licenciados, temos expectativas diferentes sobre a modalidade, experiências diferentes e que compõem um perfil heterogêneo no aspecto dos saberes docentes, motivados pela formação e pela experiência profissional dos professores cursistas.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também sejam de natureza diferente. (Ibid., p. 61).

Avançando na análise dos sete respondentes licenciados cuja motivação declarada pertence a mesma categoria analisada nos parágrafos “*Aprender sobre a modalidade*”, em relação a questão de gênero temos seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Na análise dos sete respondentes detectamos que duas não são professoras e as falas das duas são coincidentes.

A Professora Tânea, é licenciada na Área de Ciências da Terra, nunca atuou como docente e respondeu que: “*Fui motivada pela possibilidade de atuar na área. Espero que esta formação me possibilitasse o acesso a práticas pedagógicas específicas para alunos de PROEJA*”,

Já a respondente cursista Venina é Licenciada em Pedagogia e respondeu que sua motivação foi a:

Construção do conhecimento e compreensão das concepções e princípios e práticas pedagógicas desta a nova política de educação da integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade da EJA.

As duas professoras buscaram encontrar uma aproximação de práticas pedagógicas para integração das duas modalidades encampadas pelo PROEJA.

Ao perguntar as professoras cursistas citadas, se após a conclusão da Especialização em PROEJA você se sente em condições de trabalhar e contribuir nos Cursos de PROEJA como docente/gestor,

A Professora Tânea respondeu “*sim*” sem complemento da sua resposta.

A cursista Venina respondeu: “sim. Também estou concluindo o mestrado em educação, minha pesquisa é sobre o PROEJA no litoral paranaense.

É importante retomar nesta análise que estas duas professoras embora tenham formação de licenciatura, não trabalham em sala de aula enquanto docentes.

Continuando a análise das falas dos (as) cinco professores (as) restantes, a professora Carla, tem entre 11 e 15 anos de experiência em EJA e entre 2 e 5 anos em EPT, e respondeu: “*O que me motivou é que trabalho com EJA [...] a 10 anos e trabalhei no profissionalizante, e tinha expectativas de ver alguma coisa com mais qualidade*”.

Ao perguntar a professora cursista citada se após a conclusão da Especialização em PROEJA, ela se sentia em condições de trabalhar e contribuir nos Cursos de PROEJA como docente/gestor, a professora Carla respondeu que: “*Sim, tenho 22 anos de magistério, sou uma pessoa que gosto de estar atualizada, luto por uma educação de qualidade que realmente leve os educandos ao conhecimento científico*”. Para Tardif:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares curriculares e experienciais. (Ibid., p. 36).

Inferimos, nestes casos, que aqui também a experiência profissional da professora na Educação de Jovens e adultos e na educação profissional fez diferença, a exemplo dos dois professores bacharéis com licenciatura que declaram este motivo.

Ainda prosseguindo a análise da tabela 3, sobre as categorias “2- Aprender sobre a modalidade e o Título da UTFPR” e “3) Aprender sobre a modalidade e Adquirir o título de Especialização”, contabiliza quatro professores, sendo dois licenciados e dois bacharéis com licenciatura. Na questão de gênero são todas do sexo feminino.

Na análise sobre a experiência destas professoras cursistas, revelou que nenhuma delas tem experiência em Educação Profissional e todas têm experiência em Educação de Jovens e Adultos, para fins de nossa análise qualitativa pegamos a fala de uma professora em menos de dois e de outra com mais de dezesseis anos de experiência docente na EJA.

A professora Helena, é Bacharel em Ciências Contábeis, Licenciada em Matemática e Ciências Contábeis, e tem menos de 2 anos de experiência em EJA

A área de educação sempre foi a menina dos meus olhos. Trabalhar com

jovens e adultos me agrada muito, esse foi o fator motivador. Outro fator motivador foi a instituição de ensino, uma das melhores na minha concepção. Minhas expectativas eram a de conhecer melhor o perfil desses alunos, as dificuldades enfrentadas por eles, bem como trocar experiências que pudessem enriquecer a didática e a metodologia para essa modalidade de ensino.

A professora Matilde, é Licenciada em Letras e Literatura Brasileira, e tem mais de 16 anos de experiência em EJA

A primeira motivação foi a oportunidade em fazer uma especialização ofertada pela UTFPR na área de Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de aprimoramentos, busca de conhecimento específico que pudessem auxiliar no desempenho de minhas atividades como professora de Educação de Jovens e Adultos a fim de levar uma qualidade de ensino melhor para meus alunos da EJA.

Chama a atenção a resposta das duas professoras cursistas, um bacharel e licenciada e a outra Licenciada, e embora a professora Helena tenha menos de 2 anos e a professora Matilde com mais de 16 anos de experiência na EJA, as duas tem entre 11 e 15 anos e mais de 16 anos de experiência docente respectivamente, e as duas buscam aprimoramento dos saberes docentes Tardif (2008) e conhecimento da modalidade, e as duas deram destaque e credibilidade à UTFPR.

Quando perguntamos a elas se após a conclusão da Especialização em PROEJA elas se sentiam em condições de trabalhar e contribuir nos Cursos de PROEJA como docente/gestor, a professora Helena respondeu:

Sim. Tenho extremo interesse em pesquisar, estudar e contribuir para a educação. Possuo alguns anos de experiência e uma boa caminhada nos estudos. Atualmente faço outra pós na UFPR em política e gestão da educação.

A professora Matilde respondeu: *“Certamente que sim, mas todo trabalho exige pesquisa e aprimoramento constante.”*

Temos, portanto, as duas professoras com experiência e na maturidade docente, buscando uma formação permanente à sua profissionalização no contexto contemporâneo de tantas mudanças e desafios. Segundo Imbernón,

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida

constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (IMBERNÓN, 2009a, p. 69).

Portanto, há duas professoras que de fato estão comprometidas cada uma delas, com a sua formação permanente, buscando conhecimento, interessada em pesquisa para o desenvolvimento das comunidades educação nas quais estão inseridas.

Dando continuidade à análise dos dados mencionados numericamente no Quadro 9, Itens de 1 a 4, dez professores são licenciados e seis professores são bacharéis com licenciatura, logo estas respostas agregam um dado novo à nossa pesquisa, pois o objetivo que buscou “identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA” embora refutado no contexto pesquisado, uma vez que não tivemos como respondente nenhum professor apenas com Curso de Graduação em Bacharelado, o perfil de formação dos respondentes nos permite inferir que a Especialização em Educação para o PROEJA é procurada por professores bacharéis com licenciatura na mesma área e por professores licenciados em sua maioria pelo mesmo motivo, “Querem aprender sobre a modalidade”. E ainda que bacharéis com licenciatura já possuem em relação ao Bacharel, um perfil de formação desejável para atuar na educação básica, uma vez que já possuem a complementação pedagógica, mas mesmo assim não se sentiram preparados para atuar nos Cursos Técnicos do PROEJA, portanto procuraram a formação.

Quando perguntados se na graduação tiveram temas Educação de Jovens e Adultos, doze professores responderam que não tiveram disciplinas de Educação de Jovens e Adultos no curso de Licenciatura e nove responderam que tiveram os temas contempladas em seus cursos de licenciatura. Quando perguntados se na graduação tiveram temas sobre educação profissional dezoito professores declararam não ter cursado na graduação e três declararam que estudaram sobre este tema na graduação. Para melhor compreensão deste dado quantitativo detalhamos a formação dos professores que disseram sim a esta pergunta conforme quadro abaixo:

Quadro 10 – Formação Inicial de Professores que estudaram EPT na Graduação

Quant.	Graduação
1	Ciências Humanas/ História) Direito
1	Engenharia e Licenciatura Educação Profissional
1	Pedagogia

Comparativamente, notamos que a carência de conhecimentos sobre educação profissional se destaca em relação aos conhecimentos da Educação de Jovens e Adultos, e pode ser que esta carência tenha levado dezesseis professores cursistas à procurar o curso e aprender sobre a temática.

Nesta seção, ficou demonstrado que professores cursistas formados em cursos de bacharelado com licenciatura e apenas licenciados, ambos com experiência docente acima de dez anos apresentaram os mesmos motivos para ingressar na formação que era aprender sobre a modalidade, o que mostra o desafio da integração da educação profissional à Educação de Jovens e Adultos a professores independente da formação inicial.

Na análise ficou demonstrado que professores bacharéis e licenciados indicaram não terem sido atendidos nas suas demandas de formação para atuação nos contextos escolares do PROEJA, o que responde a segunda parte do nosso objetivo, e alegam que faltou aprofundamento de questões sobre a EJA, ocasionado pela falta de experiência dos professores formadores e pela forma fragmentada como foram operacionalizadas as disciplinas do curso e ainda a maioria deles atribuiu às suas experiências profissionais como contribuição ao aproveitamento do curso.

4.6.1 Professores cursistas egressos da formação – contribuições para o Curso

Perguntamos aos professores cursistas sobre o que eles esperavam encontrar na Especialização e que não foi contemplado durante o curso, e que eles acham relevante sua inclusão nas próximas versões do curso. A professora cursista Carla (Turma 2007) com 22 anos de magistério, dentre eles entre 11 e 15 anos atuando na EJA, nos respondeu que esperava encontrar

Práticas, porque na teoria tudo funciona, é maravilhoso. Mas na prática são escolas sem laboratórios, sem biblioteca, sem professores com

qualificação, sem divulgação por parte das entidades municipais, estaduais e federais.

O Professor Gerson (Turma 2009) respondeu que deve ser inserido nas próximas edições do curso: “*Um aprofundamento na questão do ensino de Jovens e Adultos e suas especificidades*”. Sobre o mesmo aspecto a Professora Cursista Iara (Turma 2009) respondeu que

Acho que pouco se falou sobre a formação do docente para essas turmas e que tudo depende da formação do professor, falou-se pouco sobre o currículo para o PROEJA.

O professor Osmar (Turma 2007) respondeu que faltou: “*Mais aprofundamento sobre Educação de Jovens e Adultos*”. Esse bloco de falas dos professores representa o geral, as falas dos professores cursistas respondentes da pesquisa. Portanto, fica registrado aqui pela voz dos Professores Cursistas Egressos da Formação da necessidade de aprofundamento prático, de aprofundamento na questão de como ensinar, e no papel/perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos na formação. A seguir o quadro 11 mostra a avaliação geral informada pelos professores cursistas respondentes da pesquisa.

Quadro 11 - Avaliação geral do curso pelos professores cursistas

Conceito	Quantidade
1) Ótimo	2
2) Muito Bom	7
3) Bom	9
4) Ruim	2
Não respondeu	1
Total	21

A avaliação dos professores cursistas se concentra em maior percentual no conceito “*Bom*” o que pelo diálogo estabelecido com eles ao longo das seções anteriores, foi analisado as razões do preenchimento desta opção. Essa avaliação dos alunos cursistas respondentes da pesquisa apresentada no Quadro 11 em relação aos conceitos, é coerente com a relatada pela Coordenação Geral do PROEJA no relatório circunstanciado Resultados de avaliações internas e externas realizadas na instituição,

parte integrante do projeto do curso da Especialização aprovado pela SETEC/MEC em 2009:

a- Todos os docentes do curso são avaliados pelos alunos. No formulário repassado aos alunos são levados em conta na avaliação do docente, itens pertinentes a infra-estrutura, desempenho dos docentes, proposta curricular, entre outros. **Os resultados apresentados até o momento, são na maioria, muito bons**, o que demonstrou que o planejamento realizado está sendo cumprido, ao relacionar a teoria à prática do PROEJA (UTFPR-2009 : 36, grifo nosso).

Destacamos, ainda, algumas sugestões relevantes colocadas pelos professores cursista que podem ser úteis às novas edições do curso: Não houve integração das disciplinas dentro dos eixos, formação muito teórica, sentiram falta de abordagens de tema sobre Educação de Jovens e Adultos e por fim apontaram a questão dos professores formadores sem experiência na modalidade, Metodologias específicas para o PROEJA.

Assim embora no decorrer deste trabalho tenhamos encontrado muitos desafios a serem vencidos no Curso de Especialização em Educação para o PROEJA na UTFPR, todos eles são passíveis de ajustes à construção de uma formação docente que contribua à implantação com êxito dos cursos Técnicos da Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná.

Considerações Finais

Este trabalho abordou a formação docente em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Buscamos durante a investigação saber: Quais os desafios da formação continuada de docentes em Especialização para a atuação na Educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para a formação necessária à integração dessas duas modalidades da educação básica?

Em decorrência desta pergunta central, estabelecemos quatro objetivos que desenvolveremos ao longo dessas considerações.

Os procedimentos e instrumentos de investigação que possibilitaram o levantamento dos dados que nos retornaram as descobertas da pesquisa foram: questionários enviados aos interlocutores por *e-mail* e respondidos por eles *Online* por meio da ferramenta *Google Docs*, entrevistas semi-estruturadas e a análise documental.

Iniciando pela análise das especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e suas contribuições à integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ficou evidenciado pela voz dos professores cursistas que o currículo da formação se mostrou muito fragmentado ou do tipo coleção Bernstein (1977) e que pouco contribuiu para a integração das duas modalidades da Educação Básica para o PROEJA.

A pesquisa documental, realizada no documento propostas gerais para elaboração dos cursos de especialização (BRASIL, 2006), orienta a organização dos cursos da Especialização em Eixos Curriculares para proporcionar flexibilidade e possibilidade de construção, disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar especialmente com o uso de metodologia de projetos; de resolução de problemas e de projetos interdisciplinares. Essas orientações apontam para um currículo integrado com base nos eixos curriculares que na prática não se materializou conforme evidências da análise das cinco condições de Bernstein (1977).

Os professores formadores respondentes da pesquisa declararam desconhecimento dos eixos curriculares e informaram que nas reuniões pedagógicas não houve foco na questão, porém acham necessário e querem contribuir com a construção de um curso que ofereça condições às abordagens integradoras, o que possibilitará aos professores cursistas a ação-reflexão-ação sobre sua prática nesta direção de integração

nos cursos técnicos do PROEJA lócus da atuação docente dos egressos da formação.

Ao analisar as convergências e divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional o que permitiu ou dificultou aliar teoria e prática aos egressos da formação docente, como ficou evidenciado o currículo da formação é do tipo coleção Bernstein (1977); assim, a análise não partiu dos eixos curriculares uma vez que os eixos não foram considerados no planejamento do curso conforme afirmação dos professores formadores. Portanto, o currículo prescrito modelado pelos professores Gimeno Sacristán (2000) da especialização se fez de forma disciplinar ou coleção Bernstein (1977).

Debruçamos-nos na análise das ementas das disciplinas da edição do curso de 2009 que vem sendo executada desde 2007 com a inserção em 2008 da Disciplina Educação e Trabalho (30h).

Todas as ementas das disciplinas sem exceção convertem para a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional o que corrobora com a fala do Coordenador Geral sobre a convergência do currículo e sua relação com os contextos escolares do PROEJA, porém, embora as ementas das disciplinas abordem os assuntos da Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, apenas quatro disciplinas propuseram a discussão contemplando a integração com foco no PROEJA. A falta de abordagem teórica do PROEJA foi colocada pelos professores cursistas, o que corrobora com os resultados de nossa análise documental nas ementas e bibliografias do Curso, onde constatamos que apenas a disciplina Educação e Trabalho adotou o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) que baliza o programa. Se o curso fosse orientado por Eixos Curriculares (BRASIL, 2006) o conteúdo do Documento Base passaria por todos eles. A falta da discussão deste documento no curso de formação docente causou um distanciamento da própria modalidade que é nova e que o curso se propôs a formar.

Em uma incursão ao cenário do PROEJA, o Projeto Político Pedagógico Veiga (2007) dos cursos técnicos em PROEJA precisa contemplar e respeitar as histórias de vida dos alunos adultos (FREIRE, 1996) uma vez que a sala de aula é central na sua concretização.

Os contextos da Educação Profissional ao longo de sua história em nosso país formaram uma concepção de dualidade do trabalho manual e do trabalho intelectual

Kuenzer (2000). Em sentido contrário a proposta de um currículo integrado defende que o trabalho deve ser colocado como princípio educativo Ciavatta (2005) que corresponde ao quarto princípio do PROEJA (BRASIL, 2007a), e o currículo integrado buscando quebrar o dilema histórico da formação limitada para o mercado de trabalho para uma formação orientada pelos eixos Trabalho, Ciência e Cultura Ramos (2005).

A prática nestes contextos demanda metodologias integradoras que promovam a resolução de problemas reais (BRASIL, 2006) de preferência no *locus* da atuação docente no PROEJA. A formação permanente de professores promove a análise da complexidade dessas situações problemáticas e dessa forma é possível dar voz aos protagonistas da ação que estão em formação Imbernón (2009b).

A formação docente centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação Imbernón (2009a) e permite ao professor pesquisar a sua prática e reverter um benefício a ela, pois a pesquisa pode levar a novos conhecimentos para fortalecer o ensino Veiga (2009), uma vez que não há ensino sem pesquisa Freire (1996).

A ausência destas metodologias de integração e da ideia integradora (Bernstein, 1977) no curso, caminha em sentido contrário a formação docente integrada Borges (2010), e pela falta de vivência na formação continuada dos professores(as) cursistas de como fazer o currículo integrado do PROEJA dificulta a atuação docente nestes cursos, por que o currículo de qualquer formação deve ter a identidade Silva (2009) do curso para o qual se propõe formar, caso contrário se distancia da realidade dos egressos da formação.

Portanto, a falta do uso de metodologias integradoras para aproximação dos contextos reais como resolução de problemas não possibilitou aliar teoria e prática na formação como um todo.

Assim, sinalizamos três pontos que podem possibilitar aliar teoria e prática aos egressos da formação:

- Inserir no curso o uso de metodologias de aproximação dos contextos reais como resolução de problemas e projetos interdisciplinares (BRASIL, 2006), para possibilitar o envolvimento dos professores cursistas pesquisando sua prática Veiga (2009) para aliar teoria e prática na formação;
- Proporcionar aos professores cursistas durante a formação condições de construção do Projeto Político Pedagógico Integrado (BRASIL, 2007a) para os cursos técnicos de PROEJA enquanto *locus* da atuação docente dos egressos da formação docente,

cujo núcleo básico tem como eixos o Trabalho como princípio educativo Ciavatta (2005), a Ciência e a Cultura e Ramos (2005);

- Trabalhar a disciplina de Pesquisa em Educação articulada às demais disciplinas do curso conforme proposto pelos professores formadores respondentes da pesquisa.

Essas ações podem auxiliar no desenvolvimento da pesquisa (VEIGA, 2009) para que os docentes pelos seus saberes (TARDIF, 2008) possam formular as questões para estudos de caso, possibilitando um fazer pedagógico dialógico (FREIRE, 1996) e contextualizado de preferência nos cursos de PROEJA.

Ao analisar a relação entre a formação dos professores formadores da Especialização e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos, foi constatada pouca aproximação aos respectivos contextos do PROEJA e da Educação de Jovens e Adultos, pelos professores formadores que colaboraram com respondentes da pesquisa em um total de quatro. Na pesquisa documental do currículo *Lattes* dos professores do Departamento de Educação da instituição pesquisada, uma vez que enquanto interlocutores não retornaram a pesquisa, observou-se que quatro professores têm aproximação ao PROEJA na perspectiva da pesquisa enquanto orientador(a) de Trabalho de Conclusão de Curso. Foi recorrente a falta de experiência na Educação de Jovens e Adultos percebida nas falas dos professores cursistas.

Portanto, um professor de profissão é um ator no sentido do termo (TARDIF, 2008) e sem uma aproximação teórico-prática do saber fazer nos contextos do PROEJA, por mais esforço que a(o) professor(a) formador(a) possa empreender para que sua aula se torne interessante, ele(a) enfrentará dificuldade para fazer a contextualização de temas e projetos interdisciplinares no lócus da atuação docente dos egressos da formação.

Logo, a falta de ligação/atuação/observação com situações reais e contextualizadas nos Cursos Técnicos Integrados a Educação de Jovens e Adultos proporcionada por sua práxis neste contexto, a formação em nível de especialização pode colaborar pouco com a proposta de integração da modalidade. Para as próximas edições do curso ou outros projetos de formação docente continuada seria interessante que essas aproximações sejam pensadas e propostas, como forma de propiciar melhor contextualização e a ampliação dos espaços de discussão sobre o PROEJA no curso.

Buscamos identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA. A pesquisa mostrou que a maioria dos professores, independente da formação inicial e da experiência, queriam aprender sobre o PROEJA.

A pesquisa identificou dois perfis distintos de formação inicial. O primeiro grupo foi composto por professores licenciados e o segundo grupo foi composto de bacharéis com licenciatura. Não encontramos nos lócus pesquisado professores com formação inicial apenas em curso e bacharelado, o que acreditamos ser contribuição deste trabalho, que em sua proposta buscava encontrar professores bacharéis, em uma perspectiva que se esses bacharéis, tivessem licenciatura ou curso de complementação pedagógica Machado (2005) e Moura (2006a) e Moura (2006b) possivelmente não precisariam fazer a especialização, mas as descobertas da pesquisa refutam essa ideia.

Vale constar que todos dos vinte e um professores respondentes da pesquisa dezessete buscaram o curso pelo mesmo motivo: “*aprender sobre a modalidade*” que se traduz em aprender sobre a Modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Três professores cursistas atribuíram a suas experiências profissionais Tardif (2008) ao aproveitamento no curso. Os professores cursistas na maioria já atingiram a maturidade profissional docente com mais de dez anos de experiência na atuação docente. Esse dado torna imprescindível que esta formação tenha a sua elaboração cercada de muito cuidado e zelo, por dois motivos observados nas falas dos professores cursistas egressos da formação:

O primeiro se dá com a maturidade e experiência profissional (Ibid.), também o professor se torna mais exigente e o nível de exigência nos leva ao segundo ponto que são os questionamentos sobre a falta de aproximação dos professores formadores aos contextos do PROEJA que impacta em abordagens superficiais ou repetitivas por falta de alguns saberes docentes (Ibid.) sobre a modalidade.

Indicamos a experiência dos professores cursistas como um ponto positivo e o contato deles com os contextos da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos pode colaborar com professores formadores e Coordenação Geral do PROEJA ao aprimoramento da formação docente continuada em nível de Especialização.

Apontamos algumas percepções gerais dos professores egressos da formação:

- a) Quinze professores informaram que após a conclusão da Especialização para atuação no PROEJA se sentem em condições de trabalhar e contribuir nos Cursos de PROEJA como docente/gestor;
- b) Quinze professores(a) cursistas relataram que mudaram a forma de ver a avaliação;
- c) Treze professores(a) cursistas bacharéis com licenciatura relataram que mesmo depois da formação se sentem em condições de elaborar uma proposta curricular para o PROEJA.

Os professores cursistas egressos da formação deixaram sugestões ao Curso de Especialização para suas próximas edições:

- a) Não houve integração das disciplinas dentro dos eixos;
- b) Formação muito teórica;
- c) Faltou abordagens de tema sobre Educação de Jovens e Adultos;
- d) Necessidade de aprofundamento prático no contexto da formação;
- e) Aprofundamento na questão de como ensinar;
- f) Sentiram falta de professores formadores com experiência na modalidade;
- g) Metodologias específicas para o proeja.

Nossa pesquisa pretendeu contribuir para uma reflexão sobre o currículo da Especialização em Educação Profissional a Educação Básica Integrada a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006), os resultados da pesquisa apontaram para algumas ações sem esgotar a questão mas que pode contribuir para a melhoria desta formação na Instituição pesquisada:

- Planejar/modelar (GIMENO SACRISTÁN, 2000) o curso pelos professores formadores conforme documento orientador Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Especialização (BRASIL, 2006), uma vez que o Projeto do Curso de Especialização de forma prescrita (GIMENO SACRISTÁN, 2000), se encontra em conformidade com este documento;
- Criar a possibilidade de um trabalho conjunto entre professores formadores e cursistas voltado à ação-reflexão-ação (BRASIL, 2006) e (IMBERNÓN, 2009a) com vistas do desenvolvimento do professor enquanto pesquisador de sua prática (VEIGA, 2009) e Freire(1996) nos cursos técnicos de PROEJA da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

- Desenvolver projetos interdisciplinares (BRASIL, 2006) e (IMBERNÓN, 2009a; SANTOMÉ, 1998) baseado nos Eixos Curriculares;
- Sensibilizar o corpo docente e discente para participação nos Seminários Integradores em cada Eixo Curricular para contribuir com a integração curricular no curso de formação;
- Buscar possibilidades para diminuir a fragmentação das disciplinas.

Esta formação docente conforme documento orientador tem como proposta formar um novo profissional para a educação profissional integrada à educação de Jovens e Adultos como docente-pesquisador; gestor educacional de programas e projetos; e formulador e executor de políticas públicas.

Portanto essa formação não é simples e necessita de prática e aproximação do contexto a que se destina, sob o risco de cair na mesmice das formações rasas e aligeiradas, que tomam tempo e não resolvem a questão.

Pela quantidade de dados levantados pela presente pesquisa e pela disposição dos interlocutores à sua concretização, a experiência de formação docente para o PROEJA no Estado do Paraná merece outras pesquisas que abordem as publicações dos Trabalhos de Conclusão de Curso que não foram exploradas pela presente dissertação, por não ser foco da nossa proposta, bem como que possam investigar as edições do mesmo curso em andamento nos demais *Campi* da UTFPR uma vez que nossa pesquisa abordou os as primeiras edições do curso ofertadas pelo Campus Curitiba. Estas pesquisas poderão trazer contribuições qualitativas à construção da Política Pública de Inclusão Social pela Escolarização e Profissionalização, do cidadão formador de opinião, consciente de seus direitos e deveres com a sociedade e seu país.

Também pode ser interessante para contribuir com o aprimoramento do Curso de Especialização em Educação para o PROEJA, acompanhar atuação de seus egressos na Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e adultos para pesquisar na percepções deles as eventuais lacunas da formação percebidas na prática da integração dessas duas modalidades da educação básica, observando os avanços da prática na percepção deles e de seus alunos nos Cursos Técnicos Integrados à Educação de Jovens e Adultos.

Por aqui paramos, na certeza de que apenas começamos, com a esperança de que com a apresentação deste trabalho tenhamos somado com mais um passo à

construção da política pública da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, contexto da Educação Básica no Brasil.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. Revista Educar, n. 23, p. 267-283, 2004. Curitiba. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2163/1815>> Acesso em: 26 jul. 2011.

BENTES, Haroldo Vasconcelos; BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja: entre desafios e possibilidades na Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins. In: Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, 2., 2007. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/jornada2_livro.pdf>. Acesso em: 16 maio 2010.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madri: Ediciones Akal S. A, 1977.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer_1699.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb39.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Decreto nº 2208/97**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Decreto nº 3276/99**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999. “Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>”. Acesso em: 18 abr. 2011.

_____. **Decreto nº 5478/05**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. **Decreto nº 5840/06**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino 1º e 2º Grau nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm> Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 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, 2006. Não publicado.

_____. PROEJA ENSINO MÉDIO. **Documento base**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

_____. Coordenação Geral do PROEJA. **[Relatório da] reunião da especialização PROEJA: avaliação 2006 e planejamento 2007**. Brasília, 2007b.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)**. Brasília: MEC, 2009.

CIAVATTA, Maria. **Ensino médio integrado: concepções e contradições** / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (org.) – São Paulo: Cortez, 2005 pág.. 83/105.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 87-108, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, v.13, n.37, p.57-70, 2008.

_____. Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília. Ed. UNESCO, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Instituto de Psicologia**. UnB. Brasília, 1999. Disponível em: <http://ftp.unb.br/pub/UNB/ip/PsiAmbiental/tl05_elaborar_questionario.rtf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Formação permanente do professorado novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009b.

KIPNIS, Bernardo; CARVALHO, Olgamir Francisco de. O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, a formação de gestores para a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e as tecnologias de informação e comunicação (TIC): experiência do Projeto Gestor. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1 p.54-68, 2008.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Genealogia da Escola Nova no Brasil. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2. 2002. Eixo História de Culturas Escolares e Profissão Docente no Brasil, 2002. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3155.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia**

crítica de um labirinto legal. Brasília: Ed. Plano, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1 p. 8-22, 2008.

MANFRED, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programa no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a necessidade de formação de professores**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/060918_proeja.swf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. **EJA**: formação técnica e integrada ao ensino médio. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

_____. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Prática administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EFAJIT: discurso e Realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - UnB, Brasília - DF. 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed., rev., e ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. **Histórico da EJA no Brasil**. Descontinuidades e Políticas Públicas insuficientes. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/060918_proeja.swf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos - PROEJA**. Paraná: SEEDPR, 2010.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: _____. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições** / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (org.) – São Paulo: Cortez, 2005, págs. 106/127.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009. 270p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2010.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). 2.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio-ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UTFPR. **Projeto de curso de especialização em educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Paraná, 2009.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR 2009-2013. Paraná, 2009. p. 65-66. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-intitucional-pdi-2009-2013/PDI%202009-2013.pdf/view>>. Acesso em: 18 abr. 2011

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pegagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

_____. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 75-98.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: GRASSI, Daniel. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005. 212p.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário a ser respondido pelos professores formadores da Especialização

OBJETIVO:

- Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;
- Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente.
- Analisar a relação entre a formação dos professores formadores da pós-graduação e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos.

O presente questionário é composto por 4 blocos de questões descrito a seguir e deverá ser respondido pelos docentes do curso de Especialização em PROEJA

1 Dados do projeto – execução;

2 Público atendido – formação;

3 Trajetória e formação profissional do respondente da pesquisa;

4 Caracterização do respondente

Bloco 1 - Este bloco inicial de perguntas objetiva saber sua opinião sobre alguns aspectos do projeto do curso de Especialização no qual você atua/atuou como docente.

1 – SOBRE O PROJETO DO CURSO DA Especialização PARA OS DOCENTES FORMADORES

1.1 - Você participou da elaboração da proposta pedagógica do curso de Especialização em PROEJA do qual você foi professor?

Sim Não

1.2 - Pelo conhecimento do projeto do curso, você sugeriria alguma alteração de currículo?

Sim Não

Comente, se possível, a sua opção:

1.3 - Ocorreram reuniões de integração entre os formadores da Especialização?

Sim Não

Comente se possível a sua opção:

1.4 – Se ocorreram reuniões de integração quantas foram feitas no decorrer do curso e o foco é apenas no eixo ou no curso como um todo? Poderia falar um pouco sobre isso

1.5 – Houve uma ideia integradora para cada eixo curricular ou em específico no eixo no qual você atuou como docente com objetivo de integrar conteúdos de cada disciplina do eixo?

1.6 - Se não ocorreram reuniões de integração entre os formadores, em sua opinião, seria interessante que estas reuniões ocorressem.

Sim

Não

Comente, se possível, a sua opção:

1.7 - Qual disciplina foi ministrada por você? _____

Ela faz parte de qual eixo? _____

Qual a carga horária:

1.8 As disciplinas dentro de cada eixo curricular foram ministradas de forma integrada entre os professores?

Sim Não

Como se deu esta integração na sua opinião? Poderia descrever como esta foi operacionalizada ?

Se não houve integração no eixo curricular no qual você atuou, então poderia falar um

pouco sobre isso?

1.9 - Na sua avaliação, a carga horária da disciplina foi suficiente para execução do conteúdo necessário aos objetivos da disciplina e do Eixo Curricular?

Sim Não

Comente, se possível, a sua opção:

1.10 - Você faria alguma alteração na ementa da disciplina?

Sim Não

Comente, se possível, a sua opção:

1.11 Como foi feita a elaboração do material didático da disciplina que você ministrou:

1.12 Na sua opinião a carga horária destinada a orientação dos trabalhos de conclusão de curso foi suficiente ?

Sim Não Não fui orientador(a)

2 – Qual a sua opinião sobre os seminários integradores ao fim de cada eixo curricular?

2.1 – Tem alguma sugestão de outra forma de operacionalizá-lo para que este preste maior ou melhor contribuição aos objetivos da Especialização?

2.2 - Segundo o Documento Orientador para elaboração de Curso de Especialização em Educação para o PROEJA: "Cada eixo deve representar uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza, cultura e trabalho, que permitam conformar as áreas de educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos, favorecendo a aproximação entre elas". Você enquanto docente formador conseguiu perceber esta síntese na disciplina/eixo trabalhado?

2.3 - Se a resposta anterior foi positiva, então conforme o mesmo documento

referenciado na questão anterior: "os conteúdos da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação permearam cada eixo, no que os campos disciplinares podem oferecer em subsídio à síntese das áreas". O que você pensa sobre essa questão enquanto docente da Formação?

2.4 – Qual sua avaliação do curso quanto ao seu objetivo principal de formação docente para atuação no PROEJA?

Bloco 2 - Este segundo bloco de perguntas objetiva saber sua opinião sobre o público atendido pela Especialização.

3 - QUANTO AO PÚBLICO ATENDIDO PELA Especialização

3.1 – Em sua opinião, a constituição da turma de Especialização na(s) qual (ais) atuou foi heterogênea no aspecto da formação inicial dos alunos? (Licenciados, Bacharéis e Tecnólogos)

Sim Não

3.2 – Este aspecto heterogêneo, na perspectiva da formação inicial, na sua opinião:

- Prejudicou o andamento das aulas
 Contribui/enriqueceu as aulas
 Não interferiu no andamento das aulas

Comente, caso algum fato (independente da natureza) tenha lhe chamado a atenção e, que a seu ver, tenha relação com a formação inicial do docente.

Bloco 3 - O próximo bloco objetiva conhecer um pouco sobre sua trajetória na área da educação e sua formação profissional docente.

4 - ATUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

4.1 - Há quanto tempo você atua na área de educação como professor(a)?

- Menos de 2 anos Entre 2 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 15 anos
 Mais de 16 anos Não sou professor (a)

4.2 - Há quanto tempo você atua na educação de jovens e adultos como professor(a)?

- Menos de 2 anos Entre 2 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 15 anos
 Mais de 16 anos Não atuo

4.3 - Há quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica como professor(a)?

- Menos de 2 anos Entre 2 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 15 anos
 Mais de 16 anos Não atuo

4.4 - Há quanto tempo você atua no PROEJA como professor(a)?

- Menos de 2 anos Entre 2 e 5 anos Não atuo

5 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

5.1 - Qual a sua formação Inicial em nível de graduação?

- Bacharelado Licenciatura Curso Superior de Tecnologia

Qual o Nome do

Curso: _____

Área do Curso:

- Ciências Exatas Ciências Biológicas Ciências Humanas

5.2 - Se você não for licenciado na graduação, possui formação pedagógica complementar?

- Sim() Não

Outra: _____

5.3 - Qual a sua titulação:

- Especialização Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

Bloco 4 - As perguntas deste último bloco têm como objetivo caracterizar os respondentes da presente pesquisa.

6 - INFORMAÇÕES GERAIS

6.1 - Você é servidor(a) da Rede Federal de educação profissional e Tecnológica?

Sim Não

Outro _____

6.2 – Informe o nome da Instituição a qual é

vinculado(a): _____

6.3 – Informe o nome da Instituição / Campus onde ocorreu o

curso: _____

6.4 - A turma que você atuou como professor formador iniciou em:

2006 () 2007 () 2008 () 2009 ()

6.5 - Sexo:

Feminino Masculino

6.6 - Idade: _____

Apêndice B - Questionário a ser respondido pelos professores cursistas do curso de Especialização em PROEJA

OBJETIVOS:

- Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA;
- Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;
- Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente.

O presente questionário é composto por 3 blocos de questões descrito a seguir e deverá ser respondido pelos alunos do curso de Especialização em PROEJA

1 Contribuições do projeto à formação docente

2 Trajetória e formação profissional do respondente da pesquisa

3 Caracterização do respondente

Bloco 1 – O objetivo deste bloco é saber sua opinião sobre alguns aspectos do projeto do curso de Especialização no qual você foi aluno.

1 – A Especialização PARA O DOCENTE CURSISTA

1.1 – O que o motivou a cursar a Especialização em PROEJA? Quais eram suas expectativas sobre esta formação?

1.2 Na sua opinião Especialização em Educação para o PROEJA contribuiu para sua formação e atuação docente no PROEJA?

Sim () Não ()

1.3 - Após o término do curso você se encontra em condições de pensar uma proposta

de currículo diferente da que está em execução no curso em que atua ou atuou como docente?

Sim Não

1.4 - Você vê necessidade de mudança no currículo que utiliza atualmente no curso técnico em PROEJA em que atua como docente?

Sim Não Não Atuo

Em quais aspectos?

1.5 – A formação promoveu alguma mudança na sua forma pensar a avaliação?

Sim Não Em quais aspectos?

1.6 – Como foi na sua opinião a experiência do seminário integrador em cada eixo?

1.7 – Você conseguiu, durante a formação, identificar conteúdos de Psicologia, Sociologia, Filosofia e História e suas relações com a educação, permeados entre os eixos do curso? Poderia exemplificar?

1.8 – O que você esperava encontrar na Especialização que não foi contemplado e que você acha relevante que esteja nas próximas versões do curso.

1.9 – O que você achou da da fragmentação da proposta curricular do curso de Especialização com disciplinas com Carga Horária de 15h que corresponderam a aproximadamente 40% do total de disciplinas do curso? Coloque as considerações que julgar mais relevantes.

1.10 – Mesmo havendo uma fragmentação de disciplinas com carga horária de 15h em 4 dos 5 Eixos Curriculares do Curso, você detectou integração curricular dentro de cada eixo entre os conteúdos e entre os professores?

1.11 – Quais os saberes do seu curso de graduação que você destacaria que o (a) auxiliaram no seu desempenho como aluno(a) da Especialização para o PROEJA.

1.12 – A sua experiência como docente ou de gestor (a) auxiliou no seu desempenho

na Especialização? Sim () Não ()

Poderia explicitar o que achar relevante?

1.13 – Quais as contribuições que o TCC agregou à sua formação para o PROEJA?

1.14 – Após a conclusão da Especialização em PROEJA você se sente em condições de trabalhar e contribuir nos Cursos de PROEJA como docente/gestor ?

1.15 – Qual sua avaliação do curso quanto ao seu objetivo principal de formação para o PROEJA?

Bloco 2 - O próximo bloco objetiva conhecer um pouco sobre sua trajetória na área da Educação e sua formação profissional docente.
--

2 - ATUAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

2.1 - Há quanto tempo você atua na área de educação como professor?

- () Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos
() Mais de 16 anos () Não sou professor (a)

2.2 – Por quanto tempo você atua ou atuou na área de educação como gestor de educação profissional na Rede Federal de EP?

- () Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos
() Mais de 16 anos () Não atuei

2.3 - Há quanto tempo você atua na área de educação de jovens e adultos como professor (a)?

- () Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos
() Mais de 16 anos () Sou professor (a) mas não atuei () Não sou professor (a)

2.4 - Há quanto tempo você atua na Educação Profissional e Tecnológica como professor (a)?

- () Menos de 2 anos () Entre 2 e 5 anos () Entre 6 e 10 anos () Entre 11 e 15 anos
() Mais de 16 anos () Não atuo

2.5 - Há quanto tempo você atua no PROEJA como professor?

- Menos de 2 anos Entre 2 e 5 anos Entre 6 e 10 anos Entre 11 e 15 anos
 Mais de 16 anos Sou professor (a) mas não atuei Não sou professor (a)

3 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 - Qual a sua formação em nível de graduação?

- Bacharelado Licenciatura Curso superior de tecnologia

Nome do curso: _____

Área do curso: Ciências Exatas Ciências Biológicas Ciências Humanas Outra
Especificar: _____

3.2 - Se você fez licenciatura, responda se durante seu curso você cursou disciplinas sobre a educação de jovens e adultos.

- Sim Não

3.3 - Especifique por gentileza no quadro abaixo:

Nome do Curso, Área da Ciência à qual está vinculado, Nome da Instituição que cursou, Ano de Conclusão.

3.4 - Se você fez licenciatura, responda se durante seu curso você cursou disciplinas sobre a educação de Educação Profissional.

- Sim Não

3.5 - Se você não for licenciado na graduação, possui formação pedagógica complementar?

- Sim Não

Especifique, se possível, caso tenha a formação: _____

Se você tem o curso de complementação pedagógica poderia colocar a carga horária cursada (pode ser aproximada) e onde e quando cursou?

3.6 - Se você é bacharel em qualquer área e não tem curso de complementação

pedagógica, pergunta-se: este curso de Especialização lhe fez sentir necessidade de buscar um curso de complementação pedagógica? E por quê?

3.7 - Qual a sua titulação?

Especialização Mestrado Doutorado Pós-Doutorado

3.8 - Se esta formação de professor fosse oferecida sem ser em nível de Especialização, você faria?

Sim Não Por quê?

Bloco 3 - As perguntas deste último bloco têm como objetivo caracterizar os respondentes da presente pesquisa.

4 - INFORMAÇÕES GERAIS

4.1 - Você é funcionário da Rede Federal de educação profissional?

Sim Não

Outro . Se possível.

especifique: _____

4.2 - Nome da Instituição a qual é vinculado: _____

4.3 - Instituição / *Campus* onde ocorreu o

curso: _____

4.4 - A turma que você cursou iniciou em:

2006 () 2007 () 2008 () 2009 ()

4.5 – Sexo: Feminino Masculino

4.6 - Idade: _____

Gostaria de comentar algo que ache relevante e não tenha sido perguntado nesta pesquisa?

Obrigada pela sua importante participação nesta pesquisa sobre o Curso de Especialização para formação continuada de professores para o PROEJA ofertado pela Universidade Tecnológica do Estado do Paraná.

Ao final da pesquisa os resultados serão enviados à Coordenação referido Curso na perspectiva de colaborar positivamente com a permanência

Apêndice C – Roteiro para entrevista semi estruturada aplicada a gestora nacional do PROEJA – SETEC

OBJETIVOS

- Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA;
- Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;
- Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente.

Questões orientadoras da entrevista:

1. Quais foram as expectativas iniciais sobre a formação docente em nível de pós-graduação em educação para o PROEJA?
2. Por que a formação se deu em nível de pós-graduação?
3. Considerando a EJA e a EP como duas modalidades da educação básica com suas especificidades de formação, quais as características desta proposta de formação que objetiva atender a lacuna de formação docente para o PROEJA que é uma terceira modalidade a partir da junção das duas primeiras?
4. A partir do documento orientador para desenvolvimento dos planos de curso de Pós-Graduação, quais as orientações dele você destacaria que fomenta no currículo da formação docente contribuições à integração da EJA e da EPT?
5. Você destacaria convergências ou divergências entre o currículo da formação sobre a EJA e a EPT?
6. Em algum momento em casos relatados ou por observação desta coordenação, ficou evidente que a formação inicial do docente (licenciado ou bacharel) formado pela pós-graduação tenha criado melhores condições ou dificultado seu desempenho no curso?
7. Em relação ao Seminário sobre o PROEJA realizado em abril de 2007 pela DEPAI/SETEC, em Brasília, DF, com o objetivo de viabilizar um pensar coletivo

sobre a gestão do PROEJA, e fazendo um recorte para o foco da pesquisa que é a formação de professores para atuar no PROEJA, pergunta-se sobre as estratégias traçadas no seminário que visavam viabilizar a materialização desse Programa (Vide Anexo I).

8. Em relação as estratégias pedagógicas item c) do mesmo relatório (Vide Anexo II) quais seriam atribuição da Coordenação Nacional fomentar/articular e dessas quais avançaram articuladas nacionalmente.
9. Ainda com base no relatório sobre material didático-pedagógico e educativo (item b do relatório pg. 15 Anexo II) conseguiu-se avançar na Produção de material de apoio, de âmbito nacional, com diretrizes para o professor sobre referencial teórico-metodológico e didático-pedagógico sobre o PROEJA?
10. Nestes quatro anos de financiamento da formação, considerando os resultados alcançados em todo o Brasil, você acha que os objetivos desta ação já foram atingidos?
11. Qual a previsão de continuidade deste financiamento?
12. Em seu ponto de vista, essa formação colabora com quais aspectos para a Instituição, para os docentes, para o público do PROEJA?

Apêndice D – Roteiro para entrevista semi estruturada aplicada ao Coordenador Geral do núcleo de formação docente para o PROEJA

OBJETIVOS:

- O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para integração dessas duas modalidades da educação básica de nível médio.
- Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA;
- Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;
- Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente.

Questões orientadoras da entrevista

1. Como você enquanto coordenador(a) da pós-graduação em PROEJA avalia o processo de formação considerando a formação inicial do docente aluno do projeto?
2. Em relação à execução da pós-graduação, na sua opinião, quais os aspectos positivos ou negativos você destacaria sobre o projeto de maneira geral?
3. No aspecto operacional, o que representou as maiores dificuldades no desenvolvimento dos cursos?
4. A partir do documento orientador para desenvolvimento dos planos de curso de Pós-Graduação, quais as especificidades do currículo da formação e suas contribuições à integração da EJA e da EPT você destacaria?
5. Você destacaria convergências ou divergências entre o currículo da formação

sobre a EJA e a EPT?

6. Houve algum relato por parte dos formadores sobre dificuldades para conseguir formar material didático ou outro relato que representou dificuldade para realização do curso?
7. Como foi organizado seminário integrador de cada eixo?
8. Foi preenchido pelos alunos algum formulário de avaliação de cada módulo ou da pós-graduação como um todo?
9. Se esta avaliação ocorreu, este material poderia ser disponibilizado para compor a relação de documentos para análise documental da presente pesquisa?
10. A partir da pós-graduação houve alguma mudança na prática do corpo docente egresso nas turmas de PROEJA?
11. Houve na instituição, após a conclusão da primeira turma, a constituição de grupos de estudo ou de pesquisa sobre o PROEJA?
12. Se houve iniciativa neste sentido, há alguma pesquisa ou artigo publicado, ou evento realizado no sentido de discutir o PROEJA e dar visibilidade sobre o Programa dentro da Instituição ou para a sociedade atendida pelo Campus ou para o meio científico?
13. Por que houve mudança do público-alvo no edital de seleção para ingresso na pós-graduação para o PROEJA de 2009 (profissionais que atuem na EJA em Instituições públicas), em relação aos editais de 2006 e 2007 (apenas professores da rede pública).
14. Por que houve mudança de critério de desempate no mesmo edital (2009) em relação aos anteriores?
15. Gostaria de acrescentar algo que ache importante sobre o PROEJA?
16. Gostaria de acrescentar algo sobre a formação de professores para o PROEJA?

Apêndice E – Solicitação de autorização para entrevista

Brasília, Agosto de 2010.

Ofício nº ____/2010.

Ao Deptº Responsável

Prezado Senhor(a),

Venho, pelo presente instrumento, solicitar a vossa senhoria a autorização para concessão de entrevista com o(s) gestor(es) responsável(is) pela coordenação geral das ações voltadas à formação docente em nível de Especialização em Educação para o PROEJA.

A solicitação pauta-se na importância da participação deste(s) gestor(es) como colaboradores no projeto de pesquisa de Mestrado em Educação apresentado a seguir:
Título do Trabalho: Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na educação profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos.

Professora Orientadora: Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges - Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UnB e Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Currículo: teorias e práticas”

Mestranda: Cristiane Jorge de Lima Bonfim

Instituição de origem: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB

Instituição de Ensino: Programa de Especialização em Educação Faculdade de Educação - UnB

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação Profissional.

Objetivos da pesquisa:

- O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para integração dessas duas modalidades da educação básica de nível médio.

- Identificar e analisar quais motivações levam professores com formação inicial em cursos de licenciatura e em cursos de bacharelado a cursarem a formação continuada para o PROEJA;
- Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;
- Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente.
- Analisar a relação entre a formação dos professores formadores da pós-graduação e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos.

O desenvolvimento da pesquisa ocorrerá no ano de 2010 e o trabalho empírico está previsto para os meses de agosto e setembro.

Será pesquisada uma instituição da Rede Federal de educação profissional e tecnológica com a maior oferta de vagas para a Especialização em PROEJA no período de 2006 a 2009.

Após a defesa da Dissertação, pretendemos disponibilizar os resultados da pesquisa aos gestores da formação docente em nível de Especialização em Educação para o PROEJA, com vistas ao aprimoramento e apoio a novas orientações na perspectiva de avaliação e ampliação da formação no contexto nacional atribuindo ao PROEJA.

Sem mais, nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos,

Atenciosamente,

Cristiane Jorge de Lima Bonfim

Mestranda em Educação do Programa de Especialização da UnB

Contato:

Telefone Celular:

e-mail:

Apêndice F – Termo de consentimento do(a) entrevistado(a)

Prezado(a) Senhor(a):

Solicito a vossa senhoria a autorização para entrevistar o(a) gestor (a) responsável pela coordenação geral das ações voltadas à formação docente em nível de Especialização em Educação para o PROEJA, a título de participação voluntária na etapa de levantamento de dados para o projeto de dissertação de mestrado em Educação, intitulado: “Os desafios da formação docente para a atuação na educação profissional de jovens e adultos”. Esta pesquisa é orientada pela Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UnB e Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Currículo: teorias e práticas”. Desenvolvido pela Mestranda: Cristiane Jorge de Lima Bonfim Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, do Programa de Especialização em Educação Faculdade de Educação – UnB, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação Profissional e Tecnológica.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para integração dessas duas modalidades da educação básica de nível médio.

A pesquisa será desenvolvida durante o ano de 2010 e o levantamento dos dados estão previstos para os meses de agosto e setembro.

A qualquer momento, vossa senhoria poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado, bem como poderá por alguma circunstância retirar a autorização concedida.

As pesquisadoras estão aptas a esclarecer qualquer questão relativa à pesquisa e o respectivo andamento da mesma.

É garantido o vosso direito de fazer perguntas, ou obter uma cópia dos resultados e de ter sua privacidade respeitada.

Após a defesa da dissertação, os resultados da pesquisa serão disponibilizados a vossa senhoria enquanto representante legal do MEC/SETEC/DEPAI para que possa analisá-los e utilizá-los se assim achar adequado, com vistas ao aprimoramento das ações de formação para o PROEJA.

Se, eventualmente, a participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, as pesquisadoras comprometem-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação.

A participação será voluntária, portanto não haverá qualquer tipo de pagamento pela participação autorizada por vossa senhoria.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através dos telefones

Autorização do Entrevistado

Eu, _____, Cargo responsável pela Gestão das ações do PROEJA, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. É de meu conhecimento que a qualquer momento posso revogar a presente autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional, apenas informando por escrito às Pesquisadoras.

Declaro que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelos dados informados à presente pesquisa.

Cargo do(a) Entrevistado(a)

Nome do(a) Entrevistado(a)

Brasília, agosto 2010.

Apêndice G – Roteiro para análise documental

OBJETIVOS:

- Identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para integração dessas duas modalidades da educação básica de nível médio.
- Analisar as especificidades do currículo da formação continuada para o PROEJA e se estas contribuem à integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional no contexto da educação básica;
- Analisar as convergências e as divergências entre o currículo da formação continuada para o PROEJA e sua relação com os contextos da EJA e da educação profissional que permitem ou dificultam aliar teoria e prática aos egressos da formação docente.
- Analisar a relação entre a formação dos professores formadores da pós-graduação e os contextos escolares da Educação Profissional na Educação de Jovens e Adultos.

DOCUMENTOS ANALISADOS

– LDB, Resolução CNE/CP 1/2000 e 1/2002

– Documento Base do PROEJA Ensino Médio

– Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007

Propostas Gerais para elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização - SETEC/MEC

Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação para o PROEJA da UTFPR 2006 a 2009.

Ofício-Chamada Pública. Fomento à Especialização em PROEJA. 2007 a 2009

– Currículo *Lattes* dos Professores Formadores da Especialização em PROEJA

– Editais de seleção de alunos para a Especialização em PROEJA anos 2006 a 2009

Relatório de Avaliação Parcial do II Curso de Especialização em PROEJA ano 2007 e 2009.

– Documento Base do PROEJA no Estado do Paraná

Aspectos a serem considerados para nortear a análise documental

Em relação ao projeto do curso e formação:

- Aspectos contemplados nas orientações da SETEC

Documento base do PROEJA para o ensino médio

- Aspectos gerais do projeto do curso de Especialização em Educação para o PROEJA
Concepção de currículo do programa comparado a concepção do currículo do Projeto da Especialização

Carga horária e conteúdo das disciplinas do projeto do curso de Especialização em Educação para o PROEJA

Aspectos do perfil de formação da Especialização em relação a necessidade de formação do PROEJA

Análise do currículo da Especialização em busca dos termos: “integração” e “ contextos escolares da educação de jovens e adultos e da educação profissional”.

Em relação aos Docentes Formadores da Especialização:

- Perfil de formação.

Relação com os contextos da Educação Profissional.

Relação com os contextos da EJA.

Experiência Profissional e área de atuação.

ANEXO

ANEXO I - Relação das Escolas que ofertam cursos de Educação Profissional integrada à EJA no Estado do Paraná

Escolas que ofertam os Cursos da Educação Profissional Integrada à EJA – PROEJA / 2010			
NRE	Município	Estabelecimento de Ensino	Curso
AMN		CE Leocádia Braga Ramos	Administração
		CEEP Newton Freire Maia	Meio Ambiente
AMS	Faz. R. Grande	C. E. Décio Dossi	Seg. Trabalho
Apucarana	Apucarana	CE Heitor C. A. Furtado	Seg. do Trabalho
C Mourão	Barbosa Ferraz	CE Machado de Assis de Barbosa Ferraz	Administração
	Campo Mourão	CE Marechal Rondon	Seg. do Trabalho
	Roncador	C E General Carneiro	Informática
Cascavel	Cascavel	CE Wilson Jofre	Administração
		CE Prof. Fco Lima da Silva	Secretariado
C Procópio	C Procópio	C E Castro Alves	Enfermagem
Curitiba		C E São Pedro Apóstolo	Enfermagem
		CE Santos Dumont (V Guaira)	Administração
		CE Brasília V de Castro (Cic)	Administração
		CE Leôncio Correa (Bacacheri)	Administração
		CE Loureiro Fernandes (Ahú)	Administração
		CEEP Curitiba (Boqueirão)	Eletromecânica
			Edificações
		CE Julia Wanderley (Batel)	Nutrição
		CE Profª Mª Aguiar Teixeira(Cajuru)	Informática
		CE Paulo Lemisnki (Tarumã)	Meio Ambiente
	CE Padre S Kandora (São Brás)	Secretariado	
	CEEBJA Paulo Freire (Rebouças)	Seg. Trabalho	
Foz	Foz do Iguaçu	CE Barão do Rio Branco	Seg. Trabalho

	Medianeira	CE João Manoel	Administração
Fco. Beltrão	Realeza	CE Doze de Novembro	Administração
	Capanema	CE Pe. Cirilo	Administração
Goioerê	Moreira Sales	CE João T. Netto	Administração
Guarapuava	Guarapuava	CE Ana Vanda Bassara	Seg. do Trabalho
Ibaiti	Pinhalão	CE Leonardo F. Nogueira	Informática
Ivaiporã	Ivaiporã	CE Barbosa Ferraz	Meio Ambiente
Jacarezinho	St Antº Platina	CE Barão do Rio Branco	Informática
	Jacarezinho	CEEBJA Geni S. Lemos	Seg. Do Trabalho
Laranj. do Sul	Laranj. do Sul	CE Floriano Peixoto	Informática
Loanda	Nova Londrina	CEEBJA Nova Londrina	Informática
	Stª Izabel Ivaí	CE Alberico M. da Silva	Administração
Londrina	Londrina	CE Albino Feijó	Meio Ambiente
		CE São José	Administração
		CE Profª. O M. Tormenta	Meio Ambiente
		CE Vicente Rijo	Informática
		CE Polivalente	Seg. do Trabalho
Maringá	Maringá	CE Branca da Mota Fernan.	Administração
		C E Juscelino K de Oliveira	Seg. do Trabalho
Paranaguá	Antonina	CE Brasília Machado	Meio Ambiente
	Paranaguá	CE José Bonifácio	Administração
			Logística
Paranavaí	Paranavaí	CE Dr. Marins A de Camargo	Seg. do Trabalho
		CEEBJA Paranavaí	Secretariado
			Imagem Pessoal
Ponta Grossa	Palmeira	C.E. D. Alberto Gonçalves	Administração
	Ponta Grossa	C.E. Presidente Kennedy	Informática
			Administração
	Carambei	CE Julia Wanderley	Secretariado
Tel. Borba	Tel. Borba	CE Wolff Klabin	A Com. de Saúde
Toledo	Toledo	CE Dario Vellozo	Seg. do Trabalho
Umuarama	Iporã	CE Iporã	Informática
	Umuarama	CE Hilda Kamal	Enfermagem
U. da Vitória	São M do Sul	CE São do Mateus	Seg. do Trabalho

W. Braz	Arapoti	CE Rui Barbosa	Informática
26 NRE	37 Municípios	54 escolas	58 cursos