

+

+

+

# SUJEITOS da especialização **PROEJA EM FOCO**

entre  
concepções  
e práticas

+



editora  
**CAULE DE PAPIRO®**

**PPGEP**  
PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
IFRN

José Mateus Nascimento  
Ana Lúcia Sarmiento Henrique  
(Orgs.)



**SUJEITOS DA  
ESPECIALIZAÇÃO  
PROEJA EM FOCO**

entre concepções e práticas



José Mateus Nascimento  
Ana Lúcia Sarmento Henrique  
(Orgs.)

# **SUJEITOS DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA EM FOCO**

entre concepções e práticas

 gráfico e editora  
**CAULE DE PAPIRO®**

Natal, 2019

Editora	<i>Rejane Andréa Matias A. Bay</i>
Conselho Editorial	<i>Francisco Fransualdo de Azevedo Celso Donizete Locatel Evaneide Maria de Melo Márcia da Silva Alessandra Cardozo de Freitas Márcio Adriano de Azevedo José Evangelista Fagundes Helder Alexandre Medeiros de Macedo Júlio César Rosa de Araújo Samuel Lima Silvano Pereira de Araújo Dilma Felizardo</i>
Revisão	<i>Ana Lúcia Sarmiento Henrique</i>
Projeto gráfico e Diagramação eletrônica	<i>Caule de Papiro</i>

Catálogo da Publicação na Fonte.  
Bibliotecária/Documentarista:  
Rosa Milena dos Santos - CRB 15/847

---

S948

Sujeitos da especialização Proeja em foco: entre concepções e práticas / José Mateus Nascimento; Ana Lúcia Sarmiento Henrique (Orgs.). – Natal: Caule de Papiro, 2019.

254 p. (v.1) : il.

ISBN 978-65-86643-00-8

1. Educação. 2. Proeja. 3. Ensino profissionalizante. I. Nascimento, José Mateus. II. Henrique, Lúcia Sarmiento. III. Título.

RN

CDU: 37

---

*Das Utopias*

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!

*In Espelho Mágico, Mário Quintana*



# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO.....11**

*Ana Lúcia Sarmiento Henrique*  
*José Mateus do Nascimento*

## **PRELÚDIO**

### **Estrelas ao Caminho: o Proeja no Brasil e no Cefet-RN...15**

*Maria das Graças Baracho*  
*José Moisés Nunes da Silva*

## **CAPÍTULO 1**

### **Concepção de Educação Profissional: um olhar de coordenadores e docentes da especialização Proeja.....23**

*Maria das Graças Baracho*  
*Silvânia Francisca Dantas*  
*Vânia do Carmo Nobile*

## **CAPÍTULO 2**

### **Concepção Sobre o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos na Voz de Gestores e Professores...49**

*Ana Lúcia Sarmiento Henrique*  
*Adda Késia Barbalho da Silva*  
*Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques*



### **CAPÍTULO 3**

Concepção de Currículo Integrado.....75

*Eva Lídia Maniçoba de Lima*

*Olívia Moraes de Medeiros Neta*

### **CAPÍTULO 4**

Práticas Pedagógicas dos Professores Formadores na Especialização Proeja: caminhos para uma formação reflexiva.....89

*Ilane Ferreira Cavalcante*

*Mônica de Lima Pereira*

*Sueli Rodrigues da Rocha*

### **CAPÍTULO 5**

Análise da Integração Curricular por Eixos Disciplinares na Especialização Proeja.....111

*Francinaide de Lima Silva Nascimento*

*Ana Lúcia Sarmento Henrique*

*Vandernúbia Gomes Cadete Nunes*

### **CAPÍTULO 6**

Integração Entre Teoria e Prática no Contexto da Especialização Proeja – Cefet/RN.....135

*José Mateus do Nascimento*

*Heriberto Silva Nunes Bezerra*

*Paloma Freitas da Silva de Lima*

### **CAPÍTULO 7**

Efetivação da Integração entre a Educação Profissional, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.....153

*José Moisés Nunes da Silva*

*Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares*

*João Paulo da Costa Soares*

## **CAPÍTULO 8**

Contribuições da Especialização Proeja à Formação Profissional e Docente na Perspectiva dos Formadores: saberes em movimento.....175

*Edneide da Conceição Bezerra*

*Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade*

*Patrícia Carla de Macêdo Chagas Faria*

## **CAPÍTULO 9**

A(s) Contribuição(ões) da Especialização Proeja Cefet-RN (2006 A 2008) na Formação Acadêmica e Profissional dos Egressos: uma análise a partir dos seus discursos.....195

*Ana Lúcia Sarmento Henrique*

*João Kaio Cavalcante de Moraes*

*Maria das Graças Baracho*

## **CAPÍTULO 10**

Contribuições da Especialização Proeja para a Vida Acadêmica e Profissional dos Egressos: reflexões a partir da elaboração dos TCC.....217

*Antonio Max Ferreira da Costa*

*José Mateus do Nascimento*

**POSFÁCIO.....235**

*Maria Margarida Machado*

**SOBRE OS AUTORES.....243**



## APRESENTAÇÃO

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

José Mateus do Nascimento

A palavra *utopia*, em seu sentido dicionarizado, se refere a um lugar ou estado de completa harmonia e felicidade, um espaço ideal em que a sociedade e suas instituições estejam comprometidas com o bem-estar da comunidade. Entretanto, pode se referir também ao que é inatingível, mas que nos serve de referência, como as estrelas. Por isso, escolhemos a quadra magistral de Mário Quintana para abrir este livro que trata da pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, uma vez que o Proeja está se transformando em utopia, no segundo sentido por nós atribuído. Com uma ressalva: as estrelas são inatingíveis (será?), mas a educação que queremos pode ser construída. Essa discussão vem ao encontro das palavras de Eduardo Galeano que, citando a seu amigo Fernando Birri, relaciona utopia e horizonte. “A utopia está lá no horizonte, me aproximo dois passos e ela se afasta dois passos. Caminho

dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Para nós, é caminhando que se constrói a educação que defendemos. Se, hoje, de um lado, se percebe como inatingível; de outro, pode ser percebido também como desenho da estrada por onde caminhar. Por isso, aos estudiosos da EJA e aos que trabalham com os cursos Proeja apresentamos este livro, que, de certa forma, complementa uma obra anterior, *Especialização Proeja em foco: cenários e interfaces*, lançado em 2017, ambas resultado de participação no Edital Universal CAPES/CNPq-2013, cujo objetivo foi investigar as contribuições do Curso de Especialização Proeja, nas turmas ofertadas nos municípios de Natal, Currais Novos e Mossoró, no período de 2006 a 2009, para a formação e a prática profissional dos egressos.

Este livro é parte das atividades de pesquisa da linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Reúne, pois, trabalhos de professores e alunos pesquisadores que discutem a formação *lato sensu* de egressos da especialização, a partir de suas vozes e das vozes de seus professores e coordenadores.

Em 2017, na apresentação da obra *Especialização Proeja em foco: cenários e interfaces*, afirmamos que a instituição das

especializações Proeja em todo o país foi uma ação audaciosa, que nos fez ver, no horizonte, uma possibilidade para a materialização de políticas distributivistas com foco nos jovens e adultos trabalhadores, incluindo os cursos Proeja, que, fundado em uma proposição de formação humana integral, tinha como objetivo a elevação do nível de escolaridade e a formação para a atuação no mundo do trabalho. As especializações Proeja foram passos dados, à luz das estrelas, em direção a esse horizonte. Se, à época, já nos sentíamos angustiados com o futuro das especializações Proeja e dos cursos Proeja, hoje o horizonte se afastou um pouco mais e as estrelas se anuviaram.

Mas, somos esperançosos, da marca esperar, de Paulo Freire. Daqueles que sabem que só a esperança não basta e, na espera, se preparam. Assim, seguimos caminhando em direção ao horizonte, à luz das estrelas, construindo o caminho, por meio das pesquisas e discussões sobre o que acreditamos ser a educação que todos os brasileiros jovens e adultos trabalhadores merecem.

Boa Leitura!

Natal, setembro de 2019.



## PRELÚDIO

### **ESTRELAS AO CAMINHO:**

o Proeja no Brasil e no Cefet-RN

Maria das Graças Baracho

José Moisés Nunes da Silva

**O** Proeja se apresenta como programa de inclusão social emancipatória porque promove de forma integrada a escolarização e a formação profissional de jovens e adultos para o mundo do trabalho. A intenção, a princípio, da proposta de formação estava em consolidar-se como política efetiva que garantisse a formação profissional integrada à elevação da escolarização de pessoas jovens e adultas, estas trabalhadoras, que por diversos motivos interromperam as trajetórias escolares.

A possibilidade de formulação de cursos dessa natureza que integrassem a Educação Básica com a Educação Profissional ocorreu por meio do Decreto nº. 5.154/2004 que alterou a Lei nº. 9.394/1996 e permitiu a forma articulada/



integrada de currículos, legitimando a existência da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma da integralização curricular entre os componentes de formação geral e de formação técnica, considerando as dimensões de educação, trabalho, cultura e tecnologia, sob o princípio da formação humana integral.

O governo federal, por meio da Portaria nº. 2.080/2005, emitida pelo Ministério da Educação (MEC), determinou que as instituições federais de educação profissional, a partir de 2006, deveriam ofertar 10% de suas ofertas para Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade EJA, ferindo a autonomia didático-pedagógica conferida aos Cefet pelo Decreto nº. 5.224/2004. Depois de amplas críticas, o governo emitiu em substituição à portaria, o Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, que indicou a adesão para implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas instituições de federais de educação com atuação em cursos de Formação Inicial e Continuada e na Educação Técnica de Nível Médio.

Logo de início, as restrições de oferta e da carga horária dos Cursos Proeja provocaram dificuldades na implantação do Programa no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, situação que mobilizou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em 2006, para constituir um Grupo de Trabalho com o objetivo de discutir a problemática e elaborar um Documento Base que abordasse as

concepções e diretrizes do Proeja. Como consequência da ação, o MEC promulgou o Decreto nº 5.840/2006 que ampliou a possibilidade de oferta do programa para as instituições públicas e privadas de ensino das redes estaduais e municipais, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

Em 2005, o Programa era denominado de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, evidenciando as restrições institucionais impulsionadas. A partir do ano de 2006, o Programa passa a ser denominado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ampliando o seu campo de abrangência com a intencionalidade de integração entre a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Básica.

Simultaneamente à possibilidade de criação de Cursos FIC-Proeja e Médio Integrado ocorreu a necessidade de formação de profissionais para atuar na docência, na gestão e apoio das ações pedagógicas com o objetivo de efetivar a implantação e consolidação do programa nas unidades federativas do país. Também o desenvolvimento de pesquisa sobre a proposição, de forma que foram abertos editais para organização de grupos de pesquisa no âmbito das instituições de ensino superior, motivando a pesquisa nos níveis de graduação e pós-graduação.

O Curso Especialização Proeja tinha por objetivo formar profissionais que pudessem atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos na condição de docente pesquisador; formador de formadores; gestor educacional de programas e projetos; formulador e executor de políticas públicas.

No momento da instituição do Proeja por meio do Decreto 5.478/2005, o Cefet-RN mantinha apenas as unidades de ensino de Natal e Mossoró. As unidades de Natal-Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos estavam em construção e somente a partir de 2007 que foram agregadas. Polo Natal começou ofertando 70 vagas; em 2008, Polo Mossoró chegou a ofertar 40 e Polo Ipanguaçu, 45; as unidades de Apodi, Macau e Pau dos Ferros ofertaram 35 vagas cada no ano de 2009. (PROJETO, 2006; PROJETO, 2007; PROJETO, 2008; PROJETO, 2009)

No Cefet-RN, a primeira oferta de Curso Especialização Proeja iniciou-se em dois Pólos de formação: o Pólo Natal, inaugurado em 31 de julho de 2006 e o Pólo Mossoró, criado na data de 03 de agosto do mesmo ano. As iniciativas dessa formação docente, de gestores e pesquisadores para o Proeja concretamente significou [...] a constituição de quinze pólos de formação de professores através de programas de pós-graduação lato sensu, nos Centros Federais de Educação Tecnológica, representou estratégia importante na proposição de enraizamento do PROEJA tanto na rede federal de educação profissional e tecnológica quanto nos sistemas estaduais e municipais de ensino. (SILVA; BARACHO, 2007, p. 5)

Foram organizadas turmas de profissionais que atuavam na condição de professores e gestores das redes federal,

estadual e municipal de ensino. O curso foi desenvolvido de forma presencial com aulas de segunda a sexta-feira e alguns sábados que eram utilizados para reorientação dos estudos e conclusão dos trabalhos.

Sob a perspectiva de uma organização curricular que permitisse a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares focados no respeito à diversidade de saberes dos sujeitos. Para tanto, o curso foi estruturado por sete Disciplinas-Eixos que abordavam a integração entre a Educação Profissional, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos: as concepções e os princípios; gestão democrática; políticas e legislação; concepções curriculares; didáticas; teoria e prática da pesquisa; e trabalho de conclusão de curso. Somando uma carga horária total de 400 horas/aula.

A primeira edição do curso chegou ao final com 59 trabalhos na forma de monografias, projetos de intervenção e artigos, sendo apresentados à bancas examinadoras. O curso também provocou a criação de uma linha de pesquisa específica dentro do Núcleo de Pesquisa Educação (NUPED) do Cefet-RN, para tratar do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade EJA.

Como produção acadêmica do Grupo de Pesquisa que estuda a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos foram sistematizadas quatro obras em formato de livro: 1) Formação de educadores para o Proeja: intervir para integrar, organizado pelas professoras Amélia Cristina Reis e Silva e Maria das Graças Baracho, em 2007; 2)

Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente, organizado pelos professores Dante Henrique Moura e Maria das Graças Baracho, em 2010; 3) Teoria e prática no Proeja: vozes que se completam, organizado pelos professores Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Dante Henrique Moura e Maria das Graças Baracho, em 2013; Especialização Proeja em foco: cenários e interfaces, organizado pelos professores José Mateus do Nascimento e Ana Lúcia Sarmiento Henrique, em 2017.

A presente publicação marca o final de um ciclo de estudos sobre a oferta da Especialização e objetiva ouvir os sujeitos coordenadores, professores e alunos sobre a repercussão do curso na formação acadêmico-profissional de cada um deles, destacando temas pertinentes relacionados à concepção de Educação Profissional, Proeja, currículo integrado, prática pedagógica; efetivação da integração curricular, destacando-se a unidade entre teoria e prática; contribuição para atuação profissional na gestão ou na docência para a formação de jovens e adultos.

Cada capítulo traduz uma forma de diálogo estabelecido com os egressos da Especialização que estiveram atuando nas instâncias da coordenação, da docência e da discência. O foco está nos sujeitos que falam sobre suas concepções e práticas, lados constituintes de uma ação dialógica que está em constante mutação semelhantes as estrelas que riscam o céu, traçando caminhos com um brilho peculiar.

Que a publicação do resultado dessa pesquisa, iniciada em 2013, contribua para manter vivo o brilho do Proeja como possibilidade de retomada de trajetórias de vida de jovens e adultos brasileiros.

Natal, outubro de 2019.



# CAPÍTULO 1

## CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

um olhar de coordenadores e docentes  
da especialização Proeja

Maria das Graças Baracho<sup>1</sup>

Silvânia Francisca Dantas<sup>2</sup>

Vânia do Carmo Nobile<sup>3</sup>

---

1 Professora aposentada do IFRN/*Campus* Natal Central. Doutora em Educação pela UFRN, integra o Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). *e-mail*: gracabaracho13@gmail.com.

2 Licenciada em Letras Espanhol pelo IFRN, (2014) Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade pelo IFRN, (2016), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), (2019). *e-mail*: silvaniafrandantas@gmail.com.

3 Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2006), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2010) e doutoranda na Linha de Políticas e Práxis da Educação Profissional (PPGEP/IFRN). É docente na área de Políticas e Gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Macau e professora formadora/tutora em disciplinas na modalidade EaD do *Campus* Natal Zona Leste/IFRN. *e-mail*: vania.nobile@ifrn.edu.br.



## 1. INTRODUÇÃO

Com base em uma concepção de currículo integrado entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), este artigo se propõe a analisar as concepções de educação profissional explicitadas por coordenadores e docentes do Curso de Especialização Proeja, ofertado pelo IFRN, entre os anos 2006 e 2009.

Esses dados fazem parte de uma pesquisa intitulada *Impacto e abrangência da especialização Proeja-IFRN (2006-2009)* que vem sendo desenvolvida desde o ano de 2013, realizada pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

Inicialmente será apresentado um histórico da educação profissional, no que se refere aos seus aspectos legais que firmaram os pressupostos teóricos do currículo integrado. Na continuidade, serão apresentadas e analisadas as concepções de educação profissional do ponto de vista de coordenadores e docentes da Especialização Proeja e, por fim, as considerações finais.

## 2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRANSIÇÃO DOS ANOS 2000

Para analisar a Educação Profissional a partir dos anos 2000, faz-se necessário situá-la em um contexto mais amplo de sociedade e especificamente de educação.

Do ponto de vista da sociedade, ela foi fortemente marcada por um cenário complexo, de grandes transformações no âmbito social, econômico e político. O conjunto de políticas sociais e, dentre elas, as educacionais foi se reconfigurando e assumindo diversos contornos em um plano mais amplo no processo de acumulação de capital em nível mundial, de adequação das economias nacionais e locais às demandas da globalização.

Diante desse contexto, o mundo do trabalho passou a exigir um novo trabalhador, com características polivalentes e com novas aptidões e habilidades para se inserir no mercado competitivo e globalizado do século XXI. A educação e, em especial, a Educação Profissional, no sentido da formação do trabalhador, ganharam centralidade no discurso, sob a influência da ideologia da sociedade do conhecimento; da qualidade total; da pedagogia das competências e da formação para a empregabilidade.

Em face dessa nova configuração do mundo do trabalho, indaga-se: que mudanças ocorreram na legislação educacional do ponto de vista da Educação Profissional?

Em se tratando da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no período da sua promulgação, trazia no § 2º do Art. 36, que o Ensino Médio “[...] atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996, n.p.). Já no que se referia à Educação Profissional, ela estava representada nos artigos 39 a 42, que orientavam que a Educação Profissional deveria ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e que deverá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular e por diferentes estratégias de educação continuada. (BRASIL, 1996).

Decorrente das orientações constantes no § 2º do Art. 36 e os Art. 39 ao 42 da LDB e face às características do cenário econômico, político e social, caberia a regulamentação desses artigos a qual se deu por meio do Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997, seguido da Portaria ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997, que radicalizou a separação entre o Ensino Médio propedêutico e a Educação Profissional e, portanto, proibia a formação profissional integrada à formação geral, alegando as mudanças no contexto do mercado de trabalho e a urgência em qualificar profissionais para atender a essas necessidades.

Nesse contexto, a Educação Profissional passou a ser desenvolvida por meio de três níveis, de acordo com o art.3º:

I - Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: destinado a proporcionar

habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, s.p.).

Quais as bases desse Decreto nº 5.154/2004? Tratava-se de regulamentar o parágrafo 2º do art. 36, correspondente ao Ensino Médio e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. Para esse estudo, vamos destacar os artigos 1º, 2º que tratam dos objetivos e da estrutura da Educação Profissional. O 3º artigo já foi comentado no parágrafo anterior.

Art.1º A Educação Profissional tem por objetivos

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997, s.p.).

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou a Educação Profissional e sua relação com o

Ensino Médio, passando o ensino técnico a ter organização própria, separada do Ensino Médio. Essa nova configuração não representou um rompimento com a concepção tecnicista expressa pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, mas uma atualização quanto às diretrizes curriculares e à organização dos eixos formativos em consonância com a nova divisão social e técnica do trabalho.

Além da desvinculação entre a formação geral e a formação técnica, os currículos dos cursos em nível técnico passaram a ser organizados sob o conceito de competências dirigidas para o mercado de trabalho e com base em perfis profissionais de conclusão que incluíssem as competências básicas adquiridas no Ensino Fundamental e Médio, as competências gerais comuns aos técnicos de cada área e as competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação profissional. A principal preocupação dessa nova configuração era uma formação adequada às constantes transformações do mercado de trabalho, esquecendo, portanto, de pensar em uma formação em uma perspectiva mais ampla de vivência e convivência no mundo contemporâneo.

O conceito de competência profissional definido na Resolução CNE/CEB nº 04, de 5 de outubro de 1999, refere-se à “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p.152), sempre

vinculada à autonomia do trabalhador ante as transformações nas relações de produção.

Isso demonstra a convergência numa formação dependente das demandas dos setores produtivos, em detrimento de uma formação humana, integral, de qualidade social, em substituição a uma formação puramente técnica da mão-de-obra visando à competitividade. Quais os impactos dessa reforma instituída pelo Decreto nº 2.208, de 1997?

- Desvinculação do Ensino Médio da formação profissional técnica, impondo ao aluno a disputa por duas matrículas ou deixar para cursar o ensino técnico após a conclusão do ensino médio;
- Oferta dos cursos técnicos na rede estadual diminuiu, uma vez que deveria priorizar o ensino médio;
- Deslocamento da educação profissional para os segmentos privados, como Senai, Senac, entre outros.

Foram sete anos da vigência do Decreto nº 2.208, de 1997. O período de transição entre o governo FHC e governo de Luís Inácio da Silva, em relação ao Decreto nº 2.208/97, se constituiu em um período polêmico desde a edição, tramitação e implementação, resultando numa ampliação do debate em torno da separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional que resultou na sua revogação e na edição do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

## 2.1. A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO DECRETO Nº 5.154/2004

Esse novo Decreto trouxe de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica em Nível Médio (EPTNM), agora, numa outra perspectiva e numa outra conjuntura política e econômica do país.

Foram introduzidos, no discurso, alguns princípios básicos: a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo; a educação do ser humano nas dimensões física, intelectual, social, emocional e atitudinal e a compreensão das formas históricas do trabalho sob a lógica da sociedade capitalista numa conjuntura de reestruturação produtiva em uma sociedade nos ditames neoliberais de organização estrutural globalizada.

O que diz o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, em relação à EPTNM no Art. 4º?

A Educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art.36, art.40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394 de 1996 será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados os incisos I, II e III. (BRASIL, 2004, s.p)

Nesse mesmo artigo, o parágrafo 1º determina que “A articulação entre a educação profissional técnica de nível

médio e o ensino médio dar-se-á de forma: Integrada; II concomitante e III Subsequente”. (BRASIL, 2004, s.p.)

Sob as orientações desse Decreto veio a possibilidade, dentre as formas de articulação do Ensino Médio e da Educação Profissional técnica em nível médio, de uma integração entre os conhecimentos de educação geral e de formação profissional numa perspectiva mais abrangente e bem mais didática, pois o planejamento do curso profissionalizante era desenvolvido na mesma instituição, com um único currículo e envolvendo os dois campos de conhecimento.

Poucos anos depois, vêm novas alterações ao Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, sendo parte dele incorporado à LDB por meio da Lei nº 11. 741, de 16 de julho de 2008, assumindo a seguinte redação.

Art. 36-A. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008, s.p.).



Assim, a articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio na LDB, passou a ser representada pelo Art. 36-C.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II – Concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade. (BRASIL, 2008, s.p).

A LDB foi alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, a qual incorporou parte do Decreto nº 5.154 de 2004, permanecendo ainda, nessa nova configuração, a forma integrada.

Assim conclui-se, de forma bem resumida, a estrutura curricular do Decreto 5.154, de 2004, e sua incorporação à LDB 9.394, de 1996.

Como, então, aparece, na legislação educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a preocupação com a formação profissional e a elevação do nível de escolaridade desses jovens, passando do foco da alfabetização para a profissionalização em nível médio e técnico?

Referindo-se ao Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, vamos encontrar, no que os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, poderão articular-se, preferencialmente, com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

## 2.2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROEJA

O Decreto nº 5.154, de 2004, já se referia à EJA enquanto cursos de qualificação profissional como forma de elevar o nível de escolaridade do aluno. A LDB, ao ser alterada pela Lei nº 11. 741, de 16 de julho de 2008, traz, no art. 37, § 3º, a seguinte redação em relação à EJA: “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.”. (BRASIL, 2008, s.p.).

Na esteira desse percurso feito, ressaltando a parte legal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no âmbito das instituições da Rede Federal, foi instituído, inicialmente, pela Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005) no âmbito das instituições da Rede Federal.

Essa Portaria, no sentido de adquirir maior força no campo jurídico foi transformada no Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o qual guardou toda a essência da portaria, apresentando limitações para sua implementação no que tangia à estruturação de cargas horária e na abrangência de oferta por instituições.

A despeito desse Decreto, Ireland (2009) ressalta os caminhos percorridos e suas derivações legais por parte do Conselho Nacional de Educação. Nesse percurso, constituíram-se derivações do referido Decreto, o Parecer CNE/CEB nº 20, aprovado em 15 de setembro de 2005, incluindo a Educação de Jovens e Adultos como alternativa para a oferta da educação profissional técnica em nível médio de forma integrada com o ensino médio. Esse parecer deu origem à Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005, que incluiu novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.

A partir de sua institucionalização, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (/MEC) realizou quinze Oficinas Pedagógicas, com o objetivo de capacitar os coordenadores das instituições federais proponentes de cursos do Proeja, a partir das reflexões que corroboraram a necessidade de adequação do Decreto nº 5.478/2005, dentre as quais, destacaram-se

[...] descontentamento quanto à publicação do Decreto nº 5.478/2005, principalmente no tocante à truncagem do diálogo iniciado entre a rede federal de educação

tecnológica e a SETEC; incoerências entre os textos do Decreto 5.154/2004, que institui a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada ao Ensino médio e o 5.478/2005, que institui o PROEJA, no âmbito da rede federal; incoerência interna no texto do Decreto 5.478/2005 (Cf. Parágrafo único do art. 6º); problemas quanto à urgência da oferta de 10% das vagas; prazo estipulado para implementação; carga-horária máxima estabelecida pelo Decreto 5.478/2005; problemas no repasse dos recursos financeiros; insuficiência de recursos humanos e falta de condições de trabalho adequadas. (BRASIL, 2005, p. 4).

Assim, ao estabelecer a carga horária máxima para os cursos e ao restringir a oferta à Rede Federal, o Decreto nº 5.478/05 provocou uma reação contrária à sua implementação por parte dos coordenadores e educadores dessa Rede, representada pelos seus respectivos conselhos.

O Decreto que institui o Programa teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Anteriormente ao Decreto, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, coordenadores educacionais, estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o Programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos (MOURA, 2006, p. 7).

Diante das reações, a SETEC/MEC elaborou, com a contribuição de representantes da Rede Federal, educadores e pesquisadores, um novo decreto, o de nº 5.840, promulgado em 13 de julho de 2006, que contemplou nas suas alterações, entre outros aspectos, a abrangência à Educação Básica, a ampliação da carga horária dos cursos, sendo estabelecida

uma carga horária mínima, com a possibilidade de ampliação a critério da instituição proponente, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Outro aspecto alterado foi a possibilidade de oferta por outras instituições de ensino, como os sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de Serviço Social de Aprendizagem e Formação Profissional vinculadas ao sistema sindical. Manteve-se, contudo, a oferta obrigatória para a Rede Federal. “Tal horizonte aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.”. (MOURA, 2006, p. 8).

Neste contexto, a Educação Profissional integrada à Educação Básica para jovens e adultos, no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, assume duas formas:

- Formação inicial e continuada para trabalhadores com, carga horária diversificada e em atendimento às demandas do mercado de trabalho.
- Articulada com o ensino médio, podendo ser ofertada na forma integrada, concomitante e subsequente.

Para a implementação da forma integrada, no ano de 2006, o Ministério da Educação convocou um grupo de profissionais com experiência em Educação Profissional e

EJA para elaboração de um documento base contendo os princípios norteadores para um currículo integrado.

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2017) tem como princípios: a inclusão da população em suas ofertas educacionais; Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; respeito às condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

### **3. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES PARA O PROEJA**

A formação do educador, para atuar em um currículo integrado, envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessária não só para que ele possa possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos acumulados, mas para propiciar o desenvolvimento de habilidades e atitudes imprescindíveis à reflexão sobre o mundo para nele poder agir com autonomia. Tal processo pode se efetivar com base nos conhecimentos adquiridos no que diz respeito à ciência, à cultura, ao trabalho e à tecnologia.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 9) enfatiza que “não há um ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”,

privilegiando-se a necessidade de pensar essa formação alicerçada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, sendo tão importante investir na pessoa quanto valorizar o saber da experiência e o seu fazer profissional.

São muitos os desafios que o educador enfrenta ao trabalhar com jovens e adultos. Um deles diz respeito exatamente à sua formação. Esses desafios se inscrevem sob diversas ordens, tais como estruturais, políticas, econômicas, sociais, legais, históricas, pedagógicas, culturais e éticas, que vão se entrelaçando e ratificando dificuldades a serem supostamente superadas por docentes e coordenadores. Assim, defende o Documento Base (Proeja) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ensino técnico:

A formação de professores e coordenadores objetiva a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas. (BRASIL, 2007, p. 60).

A formação de professores precisa, antes de tudo, compreender a diversidade de sujeitos que integram a EJA, pois essa modalidade envolve aqueles que ficam à margem do sistema educacional, devido a fatores como raça/etnia, cor, gênero e ainda negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais. (Brasil, 2007).

Quanto às ações organizadas pela SETEC/MEC, por meio de programas especiais para a formação de professores formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, foram anunciadas diversas ações, destacando nesse artigo, a oferta de programas de especialização em EJA como modalidade de atendimento ao ensino médio integrado à educação profissional.

Nessa ação, foi proposto o curso de pós-graduação *lato sensu* Proeja, instituído em 2006, com o objetivo de capacitar profissionais e de produzir conhecimento para que refletissem e exercitassem a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos.

Essa ação ocorreu em polos descentralizados pelo Brasil. Elaboramos um quadro que demonstra, por meio dos polos, o número de unidades atingidas pela formação em cada edição do curso e o número de matrícula realizadas.

Quadro 1 – Oferta de Especialização Proeja de 2006 a 2009

ESPECIALIZAÇÃO PROEJA		
Ano/edição	Polos	Matrículas
1ª edição: ano 2006	15	1400
2ª edição: ano 2007	21	3450
3ª edição: ano 2008	33	3794
4ª edição: ano 2009	33	2789

**Fonte:** Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=64451>. Acesso em: 08 out. 2018. Elaboração dos autores (2018).



O objetivo desses cursos foi contribuir para a formação de profissionais que, mesmo já possuindo cursos de pós-graduação, teriam uma oportunidade de adquirir ou ampliar os conhecimentos para trabalhar com a oferta Proeja (BRASIL/MEC, 2018).

No âmbito do IFRN, foram ofertadas quatro edições do curso de Especialização Proeja, nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2010. Para efeito da pesquisa foram analisados os dados das edições das três primeiras turmas.

O recorte de análise deste artigo se deteve na concepção de educação profissional do ponto de vista dos professores e coordenadores das respectivas edições.

#### **4. A VISÃO DE DOCENTES E COORDENADORES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Nesta seção, foram analisadas as concepções de educação profissional expressas por docentes e coordenadores da Especialização Proeja, a partir do contexto da oferta do curso.

Para fins de esclarecimento, nas entrevistas realizadas com os docentes foi feita a seguinte pergunta: *qual era sua concepção de educação profissional?* No entanto, para identificar e analisar tal concepção, nas entrevistas com os coordenadores, recorreu-se à transcrição delas, pois a mesma pergunta não foi diretamente dirigida aos coordenadores entrevistados. Tal fato justifica a ausência de respostas em algumas análises.

## 4.1. CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CURRÍCULO INTEGRADO EJA

Para P1, o destaque é de uma formação voltada para o mundo do trabalho e não exclusivamente para o mercado de trabalho.

Já P3 não esclarece sua concepção de Educação Profissional, no entanto, ressalta que a educação profissional busca fortalecer sua identidade a partir da integração com o Ensino Médio e Educação de Jovens de Adultos por meio do Proeja, enquanto Programa.

Para P4, a concepção de Educação Profissional se constitui em “um instrumento de formação do profissional-cidadão em níveis de qualificação, técnico e superior”. (P4 - Informação Verbal).

Enquanto P5 relata que só teve oportunidade de ter o conhecimento sobre a Educação Profissional a partir do momento em que entrou no IFRN, pois o curso de pedagogia não propiciou esse conhecimento e por esse motivo justificou não poder responder sobre a questão.

A concepção expressa por P6 vai mais além quando diz que a Educação Profissional está inserida numa lógica mercadológica para atender a uma demanda do mercado de trabalho, embora acrescente não ser suficiente, uma vez que se torna necessário agregar a esta concepção uma formação

humana que leve a um posicionamento crítico da sociedade em que vive, pois “a própria profissão não pode ser bem executada porque eu não consigo ser duas pessoas: um profissional, mas não um profissional humano” e, ainda, acrescenta que “ formação profissional para mim só ocorre sistematicamente e simultaneamente discutindo a própria formação pessoal.”. (P6 - Informação verbal).

O participante P7 afirma que a “concepção de Educação Profissional tem que estar direcionada para uma profissão, para educar e formar um conhecimento para o mundo do trabalho”.(P7 - Informação verbal).

Dos participantes entrevistados, 03 docentes deixaram de emitir sua concepção de Educação Profissional.

Das concepções expressas pelos nove participantes da pesquisa realizada nas diversas edições da Especialização Proeja percebeu-se que a maioria construiu uma concepção de formação profissional voltada para o mundo do trabalho, sem se esquecerem de ressaltar a necessidade da formação para o mercado de trabalho numa lógica capitalista, destacando um docente que, além desses conhecimentos, deve ter acrescentado a sua formação a formação da pessoa enquanto ser humano.

Ademais, ainda acrescentaram a necessidade da formação de um sujeito em suas diversas possibilidades, a formação de um profissional cidadão, a partir de uma visão crítica da sociedade.

## 4.2. CONCEPÇÕES DOS COORDENADORES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CURRÍCULO INTEGRADO EJA

Na análise das entrevistas realizadas com os cinco coordenadores, observou-se que apenas dois tentaram abordar a concepção de Educação Profissional, destacando que para C4 a concepção de Educação Profissional voltada para o mercado ou para o mundo do trabalho se complementam, considerando que a formação para o mundo do trabalho não dispensa a formação para o mercado de trabalho e apenas passou a agregar “várias configurações, várias representações e você tem uma formação [...] para uma sociedade capitalista [...] mais abrangente”. (C4 - Informação Verbal).

Já para C5, a formação para o mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Profissional, se constituiu em um conceito novo uma vez que o domínio se dava no conceito de formação para o mercado de trabalho.

Neste sentido, a visão de uma formação para o mundo do trabalho se torna mais abrangente, pois terá que compreender todas as inter-relações que ocorrem no trabalho e associar essa compreensão a uma visão crítica no sentido de pensar a construção de uma outra forma de sociabilidade humana.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada junto a coordenadores e professores sobre a concepção de Educação Profissional evidenciou, na fala dos participantes, a preocupação para uma formação voltada para o mercado de trabalho, onde este assume várias configurações e representações diante da conjuntura atual da sociedade globalizada, que exigiu por parte dessa formação não se limitar ao mercado de trabalho mas a todas as alterações que ocorrem no mundo do trabalho.

Ainda cabe ressaltar que o aspecto da formação profissional, pensada para um currículo integrado tem como elemento direcionador, nas falas dos entrevistados, o mercado de trabalho. Esse aspecto poderá ser um reflexo do próprio contexto em que o Curso de Especialização Proeja analisado foi ofertado (2006-2008), no qual os conceitos de currículo integrado e de mundo do trabalho ainda não estavam claros e consolidados para os profissionais e que as primeiras ofertas de cursos técnicos integrados ao ensino médio para jovens e adultos, na Rede Federal, só aconteceu a partir do segundo semestre de 2006<sup>4</sup>.

Para finalizar, observou-se, na fala de alguns profissionais, a preocupação com a formação para o mundo trabalho,

---

4 A primeira oferta de Proeja, na verdade, ocorreu, em 2005, no então Cefet-RN (curso Técnico de Nível Médio em Controle Ambiental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos), no âmbito do convênio com o INCRA/Pronera, para assentados, que se desenvolveu no Centro Educacional Patativa do Assaré, em Ceará Mirim-RN.

associado a uma formação humana abrangendo a formação para a cidadania e para o desenvolvimento da pesquisa, contributos essenciais para uma educação profissional a ser veiculada por meio de um currículo integrado entre Educação Profissional em nível técnico e Ensino Médio para jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Ministério da Educação. **Ações do PROEJA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=64451>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade educação de jovens e adultos. **PROEJA: Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio: Documento Base**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 15 de setembro de 2005.** Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005.** Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional

Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos**. Brasília/DF, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 04, 5 de out de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 25 de out. de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 25 de out. de 2018.



IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2241>. Acesso em: 28 de out. de 2018.

MOURA, Dante Henrique. EJA: Formação Técnica integrada ao Ensino Médio. *In: Programa Salto para o futuro*. Boletim 07, 2006. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 09 de out. de 2018.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. 158p.

## CAPÍTULO 2

# CONCEPÇÃO SOBRE O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VOZ DE COORDENADORES E PROFESSORES

Ana Lúcia Sarmiento Henrique<sup>1</sup>

Adda Késia Barbalho da Silva<sup>2</sup>

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques<sup>3</sup>

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Professora do IFRN no *Campus* Natal Zona Leste e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. *e-mail*: ana.henrique@ifrn.edu.br

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Bacharelado em Administração de Empresas e Especialista em Gestão e Organização Escolar pela UNP. *e-mail*: addakesia@hotmail.com.

3 Mestranda do PPGEP do IFRN. Graduada em Direito pela UNP e especialista em Direito Processual Civil. *e-mail*: waleskakramer@gmail.com.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**E**ste trabalho tem como objetivo discutir a concepção que coordenadores e professores que trabalharam nas especializações Proeja no IFRN, nos anos 2006 a 2008, têm sobre o Programa. Para realização da pesquisa, recorreremos tanto aos documentos norteadores desse curso como àqueles emanados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), quanto aos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, coordenadores e professores, por meio da realização de entrevistas.

No caso específico da discussão que apresentamos neste capítulo, faremos o contraponto entre o que diz, de um lado, o Documento Base (2007) e os projetos pedagógicos dos cursos de especialização; e, de outro, o que pensam 5 coordenadores e 10 professores sobre a concepção do Programa.

Cumpramos lembrar que, no roteiro das entrevistas, não havia uma pergunta direcionada à concepção de Proeja, portanto, para fazer a nossa análise, tivemos que recorrer, muitas vezes, aos implícitos no discurso desses sujeitos, que são os responsáveis por materializar as orientações que emanam dos documentos oficiais. A consonância entre o que dizem os documentos oficiais e o que pensam coordenadores e docentes bem como a consonância entre o que pensam

coordenadores e docentes é fator preponderante, embora não único, para o sucesso de uma atividade pedagógica formal.

No caso específico de nosso objeto de estudo, cumpre-nos responder aos seguintes questionamentos: a concepção de Proeja expressa nos documentos oficiais se coaduna com o que pensam os professores e coordenadores do curso? O que pensam coordenadores e docentes sobre a concepção de Proeja se coaduna entre si?

## 2. CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM O PROEJA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

O Proeja<sup>4</sup> objetiva proporcionar a formação integral a jovens e adultos que ainda não finalizaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, aliada a cursos que os habilitem a exercer uma profissão técnica. O Documento Base do Proeja (2007) anuncia como finalidade primeira para o Programa a integração entre a Educação Básica (EB) e uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica desses jovens e adultos que tiveram sua trajetória escolar interrompida. Em outras palavras, o público destinatário são os sujeitos aos quais foi negado o direito de acesso ou de conclusão da EB na idade própria ou *regular* (MOURA, 2016). Dessa forma, o Programa assume as funções

---

4 Não é objetivo deste capítulo discutir a gênese do Programa, por isso, para aprofundar esse tema sugerimos a leitura do texto PROEJA: entre desafios e possibilidades, de MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S.. HOLOS, [S.l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 12 dez. 2018.

equalizadora, reparadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Podemos começar a discutir a função equalizadora da EJA, pelas palavras de Bobbio (1996), para quem

[...] a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam [...] Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BOBBIO, 1996, p. 32)

Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e à permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os demais, receber mais bens sociais, para que possam “restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.” (BRASIL, 2000, p. 10).

A função reparadora significa, de um lado, a entrada desses sujeitos no circuito dos direitos civis pela restauração do direito negado de ingresso na escola e, por outro, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Já a função qualificadora é o próprio sentido da EJA, pois é a tarefa de propiciar a todos tanto os conhecimentos produzidos socio-historicamente como a atualização de conhecimentos por toda a vida e “[...] tem como base o caráter

incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.” (BRASIL, 2000, p. 10). No caso do Proeja, a função qualificadora inclui também formar para o ingresso ou reinserção no mundo do trabalho, por integrar uma formação em cursos de EP dentro dos eixos tecnológicos que compõem essa modalidade de educação.

Além de anunciar o público-alvo, o Documento Base expressa que a formação integral dos jovens e adultos deve ter os eixos estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana.

De acordo com Nascimento, Henrique e Baracho (2013), com a implantação do Proeja, emergem novos desafios políticos e pedagógicos, dentre eles, destacamos: a construção de um currículo integrado considerando as especificidades do seu público-alvo e a formação de profissionais para atuarem junto ao Programa, fosse como docente, pesquisador, gestor educacional ou formulador e executor de políticas públicas. É nesse universo que surge a demanda por um curso específico na área, voltado para a produção de conhecimentos nesse campo epistemológico emergente que integrava EB, EP e EJA. Tal demanda constitui-se alvo de preocupação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e é contemplada no conjunto de ações para a materialização desse Programa, prevista no Documento Base do Proeja, visando à formação de redes de colaboração acadêmica (BRASIL, 2007).

Para a consecução dos objetivos a que nos propusemos, será necessário analisar o que nossos entrevistados compreendem por formação integrada, concepção de formação integral, integração curricular, pesquisa como princípio educativo, trabalho como princípio educativo, os eixos estruturantes do currículo integrado, a ciência, cultura e tecnologia, e as funções reparadora, qualificadora e equalizadora do Proeja. À medida que formos discutindo conceitos e princípios presentes nas vozes do sujeitos da pesquisa, ampliaremos a discussão teórica dialogando com estudiosos como Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005; 2010), Moura (2007; 2016), Marx (2013), entre outros.

### **3. CONCEPÇÃO DE PROEJA NA VOZ DE COORDENADORES E DOCENTES DO CURSO**

Conforme informamos, teremos a voz de 5 sujeitos que participaram na especialização Proeja como coordenadores nos polos de Natal, Currais Novos e Mossoró. Após analisarmos o que disseram os coordenadores participantes da pesquisa, nos debruçaremos sobre o que falaram os 10 professores colaboradores do estudo em questão.

### 3.1. PROEJA NA VOZ DOS COORDENADORES

Um ponto inicial na discussão é que o Proeja fundou um novo campo de conhecimento que, na EB, integrava as modalidades da EP e da EJA. Essa foi uma dificuldade não só para a implantação dos cursos de nível médio na Rede como para a execução das especializações. Para C2, essa dificuldade foi decorrente da integração pretendida pelo Programa. Segundo esse sujeito,

[...] você tinha historicamente professores da educação profissional, você tinha professores da educação de jovens e adultos e você tinha professores do ensino médio, mas não tinha um projeto de formação para essa aproximação entre os campos. (C2 - Informação Verbal).

C3 corrobora com C2, ao afirmar que

a especialização veio no sentido de capacitar os professores no IFRN .... para lidar com o curso técnico integrado em Educação Profissional com o Ensino Médio e EJA, então essa foi uma proposta do MEC considerando que não havia nos institutos a cultura de se trabalhar com a educação de jovens e adultos. (C3 - Informação Verbal).

Essa não é uma realidade apenas do IFRN. Na Rede, os institutos de Campos, de Roraima, de Pelotas e do Espírito Santo tinham algumas ações no campo da EJA, embora não articuladas à formação profissional.

Era um novo campo de conhecimento que se instaurava em uma instituição que historicamente não ofertava EJA. Dessa forma, foi necessário, na especialização, convidar



mais de um professor para ministrarem juntos uma mesma disciplina na tentativa de que um planejamento conjunto pudesse interligar os três campos (EP, EB e EJA).

C2 assim comenta

[...] em algumas disciplinas, trabalhar dois professores, trabalhar três professores para ver se ia criando uma massa crítica [...] por exemplo, no nosso caso, eu trabalhei na primeira turma com Professor W. [P10], [...] claro, eu não conhecia as políticas da educação de jovens e adultos e [P10] não conhecia da educação profissional. Mas a gente planejou junto, trabalhou junto, de modo que, na segunda turma, eu já trabalhei só no polo e [P10] trabalhou só no outro polo, porque a gente conseguiu compartilhar todo o processo de planejamento. (C2 – Informação Verbal).

Isso também aconteceu em outras disciplinas, como Didática, por exemplo, que foi dividida, a partir da turma de 2007, entre três professores.

Outro ponto comum na concepção dos coordenadores foi a perspectiva de inclusão inerente à EJA quando se pensa a educação como um direito. C1, ao ser perguntada sobre sua concepção de EJA, considera essa modalidade “Na perspectiva de inclusão. De incluir aquelas pessoas que não tinham direito à educação formal à época de direito de estudo regular.”. (C1 - Informação Verbal).

C2, em uma perspectiva mais ampla, explicita que o Proeja tinha uma grande possibilidade de ter uma repercussão importante do ponto de social e cultural para os sujeitos a que se destinava, pois, em 2006, havia mais de 80 milhões de pessoas que não haviam concluído a educação

básica e que, portanto, poderiam ser destinatários dessa oferta.

Sobre essa questão, C5 explicou que a EJA tinha uma concepção filosófica da dimensão humana, de diminuir as perdas dos sujeitos que “não escolheram não estudar, mas que foi uma determinação da vida, da falta de oferta de educação em sua comunidade.”. (C5 - Informação Verbal).

Esses três entrevistados percebem uma das funções precípuas da EJA que se encontra no Documento Base do Projeja, a função reparadora, que constitui o restabelecimento do direito civil de ingresso na escola a uma parcela da população a quem esse direito fora negado.

Sobre a EP, C1 afirma que é uma possibilidade de se ter uma profissão e C3 afirma que a

Educação Profissional, é uma área do conhecimento, que se volta, ou uma qualificação, dependendo da forma, para o mercado de trabalho. [...] você terá que ter uma formação mais abrangente de um outro tipo de sociedade e que há outros ensinamentos para que você pense a transformação dessa sociedade em que estamos. (C3 - Informação Verbal).

Essas duas coordenadoras mostram perceber também a função qualificadora presente nesse Programa do Governo Federal. Percebem a necessidade de formação para o mercado de trabalho. C3 foi mais coerente com a concepção de formação profissional expressa no Documento Base e nos PPC dos cursos de especialização e remete a uma formação humana integral que permita ao sujeito perceber-se na contradição

da sociedade capitalista, mas com possibilidade de construir uma sociedade igualitária.

Embora não discutam expressamente a função equalizadora do Proeja, todos os coordenadores, ao afirmarem a sua necessidade, de certa forma, implicitamente concordam que àqueles a quem foi negado o acesso à educação em idade própria devem ser ofertadas oportunidades educacionais diferenciadas. Também concordam que essa oportunidade deve vir aliada à verticalização na escolarização formal.

C3 traz uma reflexão importante em relação ao Proeja enquanto política pública. Segundo essa coordenadora, pelo menos do ponto de vista da legislação que lhe dá suporte, embora não o garanta, foi o único programa que se tem que foi absorvido pela LDB.

A Lei que é anterior a LDB já aborda o Proeja como uma ferramenta para ser efetivada. No entanto, como a Lei não diz não deve ser universalizada, mas tem que atender aos jovens e adultos, aí vêm outros dispositivos, por exemplo, o Plano Nacional da Educação, o Plano atual, já coloca um percentual que deverá atender aos jovens e adultos também, com os cursos técnicos que integram o ensino profissional ao ensino médio. Eu vejo o Proeja como uma totalidade de ensino, o Proeja integra a EJA e a Educação Profissional, que, na própria LDB, são instituídos como modalidades de ensino. (C3 – Informação Verbal).

Esse movimento de transformação do Proeja em política educacional pública do estado brasileiro e seus correspondentes mecanismos de financiamento poderiam dar sustentação às ofertas que o integram. Entretanto, mudanças

no cenário político nacional, a partir de 2011, em que foram implementadas ações que submetem a educação à produtividade econômica, cuja função é legitimar o Estado capitalista, como a criação do Pronatec e do MédioTec, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e o silenciamento relativo à modalidade EJA, levaram ao enfraquecimento do Proeja enquanto Programa e à diminuição do seu número de matrículas.<sup>5</sup>

Sobre a integração curricular, C2 afirma que ela “Era discutida, mas nem todos participavam. Inclusive porque nós tínhamos uma boa parte [de docentes] que não era do Instituto que era da Universidade, então era difícil.” (C2 - Informação Verbal).

C2 lembra ainda que a proposição da SETEC/MEC para que os projetos das especializações fossem elaborados por eixo teve como objetivo evitar a fragmentação, de forma que se pudesse tentar agregar as disciplinas em grandes eixos que poderiam ser compartilhados pelos docentes, de modo a que todos os componentes curriculares ressaltassem as três áreas do conhecimento que o Proeja se propunha a integrar (EP, EB e EJA).

---

5 Não é escopo deste trabalho discutir as razões pelas quais esse Programa não se transformou em política educacional do estado brasileiro. Para aprofundar essa questão, sugerimos a leitura de Barros, Moura e Henrique, as medidas educacionais em prol da formação plena dos sujeitos – o caso do ensino integrado para jovens e adultos vulneráveis em Portugal e no Brasil. Disponível em: <https://edicionesusal.com/obra/978-84-9012-920-3/>. Ou Moura, O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. Disponível em: [http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII\\_SPCE\\_2016\\_atas\\_D.pdf](http://www.esev.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf).

Refletindo sobre currículo integrado, C3 se coloca uma questão: o que é integrar os conteúdos? A partir dessa questão, complementa

Então passa muito pela concepção do que é currículo integrado. Lógico, que ele vai ter que ver diante da própria matriz curricular. Ele vai ter que lançar mão de algumas metodologias que vão integrar. Ele vai ter que ter uma concepção de integração. (C3 - Informação Verbal).

C3 lembra que, apesar da construção por eixos, a integração na própria especialização seria difícil e que o objetivo primeiro era que os docentes levassem aos alunos do curso a discussão sobre currículo integrado embasada em concepções de

trabalho que eu defendo para essa sociedade, qual o tipo de homem, de ciência, de técnica que eu defendo, em função de pensar... da construção de grandes equipamentos que possam vir a destruir o mundo, ou a função da saúde, etc. Então, na hora que eu tenho presente essas concepções mais gerais, eu acredito que eu trago uma metodologia que integre, não é algo que vai estar como uma receita no bolo, é uma questão muito mais de concepção, eu tenho que ter uma concepção que extrapola o currículo integrado. Eu preciso ter uma prática coerente com isso. (C3 – Informação Verbal).

Sobre a interdisciplinaridade no curso de especialização, C3 afirma que ocorria “Não só a interdisciplinaridade, mas a transdisciplinaridade. A disciplina/eixo de Didática foi uma delas, não só como princípio, mas como metodologia.” (C3 - Informação Verbal).

Com essa afirmativa, concorda parcialmente C4, embora deixe implícito que a interdisciplinaridade ocorresse mais na teoria que na prática, pois afirma que “Em boa parte, havia um diálogo muito grande entre as disciplinas ofertadas, [mas] por conta do formato, não havia trabalho conjunto entre os professores. (C4 - Informação Verbal).

Sobre os eixos estruturantes do Proeja, o questionário destinado aos coordenadores não incluía nenhuma questão específica, de forma que apenas C5 falou sobre o trabalho como princípio educativo e, assim, se expressou: “Apesar de a grande maioria dos alunos trabalharem, o trabalho estava totalmente desvinculado do curso.” (C5 - Informação Verbal). Sua resposta mostra que estava se referindo à atuação econômica, ao sentido histórico do trabalho na sociedade.

A modo de síntese, podemos afirmar que os coordenadores compreenderam a integração entre EB, EP e EJA e consideraram que essa integração gerou dificuldades para a implantação e a necessidade de formação para atuação no Proeja, que instaurou um novo campo conceitual.

A percepção das funções reparadora e equalizadora da EJA, presentes também no Proeja, foi consensual entre os coordenadores, embora nenhum deles tenha utilizado a nomenclatura presente no Documento Base (BRASIL, 2007). Também concordam que essa oportunidade deve vir aliada à verticalização na escolarização formal, um dos objetivos do Programa. Dois dos coordenadores que discutiram a função qualificadora remeteram principalmente à EP como

elemento necessário à inserção no mercado de trabalho se afastando da concepção de EP expressa nos documentos oficiais, cuja compreensão se funda na formação humana integral e integrada na perspectiva da politecnicia.

Sobre currículo integrado, os coordenadores discutiram mais a (não) integração na própria especialização que no Proeja. Da mesma forma, ao discutir a interdisciplinaridade, elemento indispensável, porém não único, para a materialização do currículo integrado, os sujeitos se pronunciaram sobre sua (não) existência no curso *latu senso* e sua ocorrência mais em discussões teóricas do que práticas.

### 3.2. O PROEJA NA VOZ DOS PROFESSORES

Para P1, a grande discussão atual da educação é humanizar o próprio homem. Para ele, não se pode formar duas pessoas diferentes: um profissional e um humano, por isso, a educação deve trabalhar para formar um humano profissional, não apenas um profissional humano. Dessa forma, sua concepção se aproxima do que se entende por formação humana integral, também presente no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) e nos PPC dos cursos.

Em suas palavras,

Formação profissional para mim só ocorre se você tiver sistematicamente e simultaneamente discutindo a própria formação pessoal. [...] Se eu trabalhar a formação humana associada à formação profissional tudo ocorre de forma complementar. Agora, se eu trabalho na formação

profissional e não questiono, e não trabalho, e não discuto nada que sirva para a formação da pessoa, essa profissão ou esse profissional para mim vai ter sérios problemas que vão para além da profissão. (P1 - Informação Verbal).

O entendimento de P3 acerca da formação integral, que rompe com a dualidade histórica da educação profissional, também se coaduna com o que emana dos documentos oficiais analisados. Para P3,

Esse currículo, ele não deveria ser numa perspectiva meramente técnica, mas de uma formação geral, uma formação cidadã, crítica e que desse uma formação tanto para o saber quanto para o fazer. Integrar essa formação mais geral com a formação técnica, sem desconsiderar a formação técnica, mas ampliar [...] rompendo com a dualidade do ensino profissionalizante e o ensino de formação geral. (P3 - Informação Verbal).

Pensar no mundo de trabalho de uma maneira mais ampla, foi o que o entrevistado P8 percebeu quando a Instituição ofereceu a Educação Profissional integrada à Educação Básica. Nesse aspecto, percebemos que foi abordada a questão das funções da EJA e da formação integrada e integral.

Eu vejo a EJA claro que como um resgate social né, e fazer com que as pessoas e os profissionais da educação entendam a especificidade da EJA [...]. é significativa essa perspectiva de pensar o sujeito na integralidade pro mundo trabalho e não para o mercado de trabalho. (P8 - Informação Verbal).

Segundo P9, a EP deve estar articulada com o trabalho. Sua crítica diz respeito ao pouco contato que os alunos dos cursos técnicos têm com os estágios da prática profissional,



como expõe em sua fala: “quase não se tem mais estágios, quer dizer, não é a educação profissional”. (P9 - Informação Verbal). Em seu ponto de vista, percebemos que P9 compreende que o estágio profissional permite ao aluno maior experiência e familiaridade com atividades que devem ser realizadas no ambiente de trabalho. Entretanto, P9 evidencia que a EP não deve ter como objetivo formar o aluno só para o mercado de trabalho, mas deve possibilitar a oportunidade de aprimorar suas aptidões, para exercer outras atividades, como também adquirir conhecimento da sua força produtiva e ter a compreensão das relações sociais provenientes do ambiente de trabalho.

Sobre a integração curricular, P2 relatou que, no IFRN,

[...] já desde há bastante tempo que a gente tem o Ensino Médio Integrado, então eu não tinha o conhecimento teórico de currículo integrado, mas [...] buscava uma prática de integração. Todo o trabalho desenvolvido não era pensado com base em um currículo integrado, mas sim uma atitude interdisciplinar e transdisciplinar. (P2 - Informação Verbal).

P2, portanto, sem discutir a questão teórica, discute o currículo integrado como prática interdisciplinar ou transdisciplinar, enquanto P3 mostrou que conhecia o tema a partir de discussões teóricas e o compreendia como uma

perspectiva de romper com a dualidade do ensino, com a perspectiva meramente profissionalizante para o mercado de trabalho, então, a gente já tinha se apropriado de alguns desses conhecimentos através também da legislação, dos documentos oficiais e através de um debate que aqui no próprio IFRN, no *campus* Natal Central a gente já vinha

debatendo nos momentos de reunião de planejamento com os professores. (P3 - Informação Verbal).

### Sobre o currículo integrado, P5 relata que

Desde a época que atuei como docente na Especialização do Proeja, sei que o que caracteriza um currículo integrado é a junção da formação específica (técnica) com a formação geral. Para os trabalhadores, que muitas vezes precisam da formação profissional para trabalhar ou manter seu emprego, este currículo busca o acesso a conhecimentos da cultura geral, a possibilidade de se perceber na história e ser capaz de mudar seu destino, localizando-se no mundo do trabalho. (P5 - Informação Verbal).

Os professores discutiram o currículo integrado, a partir da sua concepção teórica e a partir de sua materialização no curso de especialização e de outros cursos no IFRN. Nenhum deles mostrou compreender o currículo integrado como uma organização curricular em que os conceitos são discutidos como um sistema de relações, conforme nos define Ramos (2010). Para essa autora, o currículo integrado,

Organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, s.d, n.p).

Nesse sentido, P6 relata que o conceito sobre currículo integrado foi discutido na disciplina de Didática e, apesar de haver discussão com outros docentes sobre currículo integrado, “poucos professores já tinham essa visão, mas não era plenamente” (P6 - Informação Verbal) ou talvez “não

tenham sido mobilizados de uma maneira mais apropriada.” (P8 - Informação Verbal) para entender a necessidade de integração curricular.

Sobre a materialização da integração curricular no curso de especialização, percebemos que os docentes encontraram muitas dificuldades para conseguir essa integração. Na opinião de P9 e P10, não houve integração curricular. P9 relata que o curso não tinha esse pilar e o que se compreendia é que a ideia de currículo integrado era no Ensino Médio. Já para P10, apesar de haver um entendimento sobre integração curricular, o maior obstáculo para conseguir esse objetivo foi “a força do modo de pensar mecânico e de não esvaziar, e de não criar algo completamente novo”. (P10 - Informação Verbal).

Esses professores discutiram a integração a partir de sua (não) materialização no curso *latu senso*, como uma prática individual, não como uma organização curricular proposta em um projeto de curso, que deve ser implementada por todo o coletivo escolar. Em outras palavras, como pensamos de forma fragmentada, disciplinar, é impossível se pensar a integração curricular que exige uma postura menos mecânica e, acrescentaríamos, mais interdisciplinar.

Outro pilar do Proeja é a concepção de pesquisa como princípio educativo, que implica pensar, no âmbito da formação humana, a pesquisa como parte integrante da educação, base para a apropriação, a renovação e a construção do conhecimento.

A concepção da pesquisa como princípio educativo articula a produção do conhecimento a um projeto político-pedagógico, a uma concepção de educação [...] compreende a investigação como prática de criação, de desejo de conhecer, realizar descoberta e, através de uma prática intencional, possibilitar ao homem ir em busca da essência do que se apresenta como aparência imutável, ou seja, de despertar ou recuperar o poder de elucidação e transformação humana. (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, s.d, n.p)

Sobre a pesquisa como princípio educativo, P1 afirma que

É saber que nem todas as pessoas podem, sabem e devem se expressar como você se expressa, porque a linguagem da ciência é uma, isso não quer dizer que ela é melhor ou maior que todas as outras linguagens. (P1 - Informação Verbal).

Para esse docente, na verdade, o conceito de pesquisa como princípio educativo se confunde com linguagem acadêmica (ou da ciência) em oposição à linguagem do senso comum. Deixa transparecer, pois, que esse eixo estruturante do Proeja lhe era desconhecido.

Já P5 relatou que, para ele,

Um importante princípio que fundamenta o programa é a pesquisa, que constitui um alicerce da formação do sujeito por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a autonomia dos alunos do Proeja. (P5 - Informação Verbal).

Esse docente, por outro lado, toca em aspectos fundamentais da pesquisa como princípio educativo, tais como a

possibilidade de produzir conhecimento e compreender a realidade, propiciando a autonomia discente.

Outro princípio importante para a compreensão do conceito do Proeja é o trabalho como princípio educativo. Segundo Moura (2007), esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes.

Assumir o trabalho como princípio educativo, nas palavras de Ramos (2005), implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana. Esse princípio deve ser base da construção de um projeto de educação destinado para os trabalhadores, que vise superar a dualidade entre educação básica e formação profissional, para a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: ontológico e histórico. Desse sentido ontológico, se extrai o seguinte entendimento:

O trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 36).

No pensamento marxista, o trabalho é compreendido como “um processo entre o homem e a natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. (MARX, 2013, p. 255). O trabalho é, portanto, considerado uma atividade vital para o

ser humano, pois, nessa atividade de transformar a natureza por meio da sua ação e força, ele também se transforma.

Nesse sentido, P8 compreende que o trabalho possui dupla face, uma face degradadora e uma transformadora. Acrescenta que é preciso desmistificar socialmente essa face degradadora, pois o trabalho também possui dimensão transformadora e criadora dentro do seu significado ontológico.

P4 percebe as funções reparadora, qualificadora e equalizadora da EJA, no Programa, fundamentais quando se pensa a educação como um direito, ao referir-se ao acesso de jovens e adultos à escolarização com ascensão do nível de escolaridade, à formação para o mundo do trabalho e à perspectiva de integração.

Para P4 e P7, o Proeja é uma possibilidade de reparar o direito de acesso à educação negado aos estudantes que não conseguiram terminar os estudos em idade *regular*. Para P7, o Proeja

Era um programa que foi instituído com objetivo de inclusão social através da oportunidade de desenvolver condições para que os estudantes ampliassem suas perspectivas de acesso à informação, elevação de escolaridade e à obtenção de uma formação profissional como instrumentos de inserção, reinserção e ou redimensionamento no mundo do social e do trabalho. (P7 – Informação Verbal).

P10 compreende que o Programa trouxe uma nova perspectiva para cidadãos de classe econômica menos favorecida, como o mesmo declara: “era a incorporação da população mais vulnerável a uma educação, vou usar a

palavra, deixar de fazer a educação pobre para pobre”. (P10 – Informação Verbal). Com essas palavras, P10 remete à dualidade estrutural da educação brasileira que sempre foi inerente historicamente às ofertas de EP no país: de um lado uma formação instrumental, profissionalizante para os filhos das classes menos favorecidas; de outro lado, uma educação de cunho mais acadêmico com o domínio de conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades para a formação dos filhos da classe mais abastada.

Como já afirmamos, a integração entre EB, EP e EJA criou um novo campo de conhecimento. As especificidades da EP e da EJA, enquanto modalidades de ensino, unidas às especificidades da EB, enquanto etapa educacional, passaram a exigir pesquisas acadêmicas sobre currículo, didática, formação de professores, produção de material didático, gestão de políticas que envolvessem as esferas federal, estadual e municipal bem como a esfera privada.

Nesse entendimento, P2 relatou que o Proeja possibilitou que se olhasse para a EJA como um campo de conhecimento científico, pois a EJA é uma modalidade de educação, que exige metodologias específicas, o que, muitas vezes, é ignorado pelos que atuam na modalidade, compreendendo-a apenas como lócus de militância. Em suas palavras, um dos pontos importantes foi

Fazer com que as pessoas que trabalham com EJA pensassem a EJA de forma científica. [...] “Olhe, isso aqui é um campo de conhecimento científico”, né? Tirar a EJA do lugar de

militância, [...] É uma modalidade de educação, e como modalidade, exige metodologias específicas, devido aos seus sujeitos. A gente tem que entender quem são esses sujeitos. Não são os coitadinhos. Nem são os vagabundos. (P2 - Informação Verbal).

Finalizando a análise das vozes dos docentes, P10 lembra que o Programa trouxe uma nova oportunidade: “criar uma experiência de referência de uma política mais contínua de referência de jovens e adultos, incorporando a essa política a profissionalização, então, ao mesmo tempo em que você escolariza, você profissionaliza” (P10 – Informação Verbal). P10 refere-se aqui à descontinuidade que sempre marcou as políticas para a EJA. Em sua percepção, o Proeja poderia se transformar em uma política de Estado, menos afetada, pois, por mudanças de governo. Além disso, essa afirmação mostra a preocupação com a qualificação necessária para que os jovens e adultos possam se inserir no mundo do trabalho.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O OFICIAL E AS VOZES DOS SUJEITOS**

Em relação à primeira questão de pesquisa (a concepção de Proeja expressa nos documentos oficiais se coaduna com o que pensam os coordenadores e os professores do curso?), percebemos que apenas dois dos coordenadores (C2 e C3) compreendiam, de forma mais profunda, a concepção de Proeja expressa nos documentos oficiais. Entre os professores, essa compreensão era ainda mais tênue. Apenas P8 abordou o trabalho como princípio educativo de forma coerente com



os documentos oficiais. P2 até citou os eixos estruturantes do Proeja, mas não discutiu teoricamente sobre eles.

Com relação às funções do EJA/Proeja presentes no Documento Base, (reparadora, equalizadora e qualificadora), pudemos constatar que praticamente todos (professores e coordenadores) perceberam essas funções inerentes ao Programa, ainda que a elas não se referissem usando essa nomenclatura.

Já levando em conta a integração e a interdisciplinaridade, houve vozes contraditórias tanto entre os coordenadores como entre os docentes. Para C1 houve integração curricular no curso de especialização, já para C2 a integração era discutida no curso, porém nem todos participavam.

Sobre o currículo integrado, para P9 e P10 não houve essa integração curricular no curso. Já P2 relatou que o currículo integrado era trabalhado de forma mais prática.

Cumpramos mencionar que foi consenso entre todos que o Proeja instaurou um novo campo epistemológico. P10 trouxe essa concepção de forma mais modelar, quando afirmou que a questão não seria pensar a integração de três campos, mas de criar uma outra forma de pensar.

Finalizando, é preciso lembrar que estamos analisando o que relembram, doze anos depois, esses coordenadores e professores sobre suas concepções à época de atuação no curso (2006 a 2008). Portanto, como bem lembrou P1, essa análise está muito condicionada às lembranças que cada

um tem daquilo que aconteceu consigo, às experiências de cada um no curso, àquilo que foi significativo para cada um deles. Podemos acrescentar que também tem estreita relação com as experiências de trabalho e de formação que cada um desses sujeitos passou ao longo desses anos. É, pois, uma visão retrospectiva avaliando a concepção de Proeja a partir do que cada um rememora e é hoje.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Proeja: Documento Base/Ensino Médio. Brasília: 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/SETEC/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 05 jun. 2016.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Pesquisa como Princípio Educativo**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/pesquisa-como-principio-educativo>. Acesso em: 19 fev. 2019.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Currículo integrado**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/pesquisa-como-principio-educativo>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 01 abr. 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>.

MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja: entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. XIII CONGRESSO SPCE, EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **ATAS...** 2016, p. 380-391.

NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; BARACHO, Maria das Graças. Saberes docentes: paralelo entre os eixos temáticos da matriz curricular e os objetos de estudo dos TCCs das turmas Proeja do IFRN em 2008. *In: Linguagens, Educação e Sociedade*, ano 18, n. 29, jul./dez. 2013, p. 85-112. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LES\\_29\\_25%20NOVEMBRO%202014\\_com%20marcas%20de%20corte\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LES_29_25%20NOVEMBRO%202014_com%20marcas%20de%20corte(1).pdf). Acesso em: 29 set. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; e RAMOS, Marisa Nogueira. (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

## CAPÍTULO 3

# CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO

Eva Lídia Maniçoba de Lima<sup>1</sup>  
Olívia Morais de Medeiros Neta<sup>2</sup>

*[...] é próprio da consciência crítica sua integração com a realidade.*

PAULO FREIRE (2011, P. 139)

## 1. PERCEPÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO PROEJA

**C**om o objetivo de contribuir com a produção do conhecimento no campo da Educação Profissional, aliada à Educação de Jovens e

---

1 Graduada em Pedagogia pela UFRN. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica; e em Leitura e Produção de Textos. Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. *e-mail*: eva.lidia@ifrn.edu.br

2 Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), mestrado em História e doutorado em Educação pela UFRN. *e-mail*: olivianeta@gmail.com.

Adultos (EJA), o Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN consolida-se enquanto espaço de pesquisa e produção científica de qualidade referenciada, em especial, quando se trata de estudos voltados à relação entre Educação e Trabalho. Por meio do Edital Universal CAPES/CNPq-2013, o grupo de estudos desenvolveu trabalhos de investigação acadêmica que contemplam a práxis educacional do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a partir de diferentes perspectivas e, mais especificamente, relacionadas às especializações Proeja ofertadas no IFRN, então Cefet-RN.

Inserido neste contexto e, dando continuidade às análises apresentadas até então, trataremos, neste capítulo, acerca do conceito e implementação do currículo Integrado em turmas regulares do Proeja no IFRN, com ênfase à perspectiva docente.

## **2. O CURRÍCULO E A INTEGRAÇÃO DE SABERES**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) apresenta como função social o compromisso com a formação humana integral (IFRN, 2012), destacando a omnilateralidade enquanto aspecto fundamental da aprendizagem, mediante a relação harmônica entre os saberes, a partir da realidade do educando.

Assim, indagamo-nos: na constituição do currículo, o que deve ser ensinado? Quais saberes devem ser privilegiados? Nesse sentido, Silva (2015, p. 15) afirma que: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Tal processo revela, assim, uma relação identitária e subjetiva de poder sob a qual se vai delineando o ser humano que se deseja formar.

O currículo que se propõe integrado entre formação geral e profissional, segundo referencial gramsciano, afirma igualmente a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, onde “[...] o conceito e o fato do trabalho é o princípio educativo imanente à escola [...]” (GRAMSCI, 2000, p. 43), inerente à condição humana e essencial no processo de transformação da realidade.

Inserido nesse contexto, o Proeja, ofertado no âmbito dos institutos federais, e por extensão no IFRN, de acordo com o texto-base que o define legalmente (BRASIL, 2006, p. 41), “[...] pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional”, considerando a complementaridade entre os diversos saberes, bem como a ênfase na integração entre teoria e prática.

Ainda sobre as características desse Programa, Silva (2012, p. 42) afirma que “A especificidade do Proeja indica uma abordagem curricular capaz de integrar conteúdos da formação geral de nível médio e conteúdos de um campo

profissional específico, assegurando, ainda, a particularidade da Educação de Jovens e Adultos”, modalidade de ensino marcada historicamente por omissões e descontinuidades.

No tocante às específicas necessidades a serem consideradas na construção do currículo para essa modalidade de ensino, Colontonio (2011) chama atenção para o fato de que

[...] no currículo dos cursos ofertados para o PROEJA pressupõe-se um agravante: os jovens e adultos exigem que neste mesmo eixo de integração insira-se a categoria tempo, pois [...] estes alunos possuem sua especificidade, como trabalhadores, carregados de experiências e responsabilidades familiares, as quais nem sempre serão condizentes com condições tradicionalmente organizadas na escola [...].(COLONTONIO, 2011, p. 149, grifo do autor).

Portanto, o fator tempo deve ser também considerado por ocasião do planejamento de ações institucionais educativas no sentido de evitar a evasão escolar destes discentes, alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para além da estreita formação para o mercado de trabalho, a partir de interesses notadamente mercadológicos, práticas educacionais que favorecem a relação harmônica entre conhecimentos técnicos e científicos, estão em consonância com a formação integral do indivíduo, contribuindo fundamentalmente para a constituição de novos saberes, em uma perspectiva crítica, significativa e emancipatória.

Ao priorizar a integração entre estes conhecimentos, segundo Ciavatta (2005, p. 84),

[...] buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar com dirigentes e cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996, Art. 39) aponta que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A construção de um currículo que priorize a integração entre formação geral e formação profissional, contribui, assim, para a superação da prevalência ou justaposição de disciplinas favorecendo práticas significativas de aprendizagem.

Neste sentido, a integração dos conteúdos escolares torna igualmente possível, o domínio do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, bem como a compreensão crítica acerca da forma como esse conhecimento é sistematizado e reproduzido (VIRIATO, 2012).

A partir da sua própria realidade, o educando vai, assim, significando o seu aprendizado. Inserido em um processo que busca aliar formação básica e formação profissional, esse educando tem a oportunidade de vivenciar a complementaridade dos diversos saberes, necessários à formação integral de cada sujeito. Molon e Kaefer (2010, p. 84) afirmam que

O processo de desenvolvimento do currículo integrado é o desafio dos sistemas de educação. Isso, porque implica o



esforço de formação plena dos educandos, possibilitando construções autônomas e intelectualmente diferenciadas dos processos tradicionais, as quais estimulam e viabilizam a intervenção na realidade, conforme a necessidade de cada um dos sujeitos que ali interagem, operam e cooperam.

Práticas educativas capazes de promover a intervenção e a transformação da realidade, no sentido da formação totalitária de homens e mulheres em situação de exclusão social, mediante a vivência de práticas pedagógicas pautadas na relação entre conhecimentos teóricos e práticos, presentes notadamente na educação de jovens e adultos.

### **3. CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA: A PERCEPÇÃO DOCENTE**

A fim de conhecer a percepção docente acerca do currículo integrado (concepção e implementação), foram entrevistados 9 (nove) sujeitos que atuam/atuaram na especialização Proeja no IFRN, entre os anos de 2006 a 2009. Professores/as com idade entre 44 e 68 anos, sendo 5 (cinco) mulheres e 4 (quatro) homens, servidores de instituições federais de educação como: UERN, UFRN, IFRN e IFPB. Com o intuito de garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, eles foram denominados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (MINAYO, 2014), seguindo um roteiro prévio e apoiando-se em uma sequência pré-definida de questões, inseridas

em cinco eixos principais: caracterização (dados pessoais e formação acadêmica); concepção (educação profissional, Proeja, currículo integrado); prática pedagógica; efetivação e integração; contribuições do curso para a formação profissional.

Com base nas transcrições dessas interlocuções, anteriormente gravadas e, considerando a intencionalidade deste artigo, nos deteremos na análise das concepções docentes acerca do currículo integrado, que se fundamenta, segundo o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012, p. 55),

[...] na globalização das aprendizagens e na interdisciplinaridade [...] e evidencia a necessidade de busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade, [...] a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos.

Em relação à efetiva implementação de práticas que priorizem a integração entre as disciplinas, da totalidade dos docentes entrevistados, 2 (dois) afirmaram não aplicar os princípios da interdisciplinaridade em sua prática docente. Segundo P1, “É uma coisa que eu não cheguei a trabalhar, apenas a conhecer por discussões entre os colegas, no próprio curso”. (P1 - Informação Verbal). Tal realidade acontece, segundo P3, quando a disciplina então ministrada, não faz parte do conjunto do eixo filosófico, o que tornaria mais difícil a integração entre componentes curriculares e, neste

sentido, justificaria a inexistência de ações pautadas nos princípios do currículo integrado.

A articulação entre as disciplinas de todos os eixos formativos é fundamental no processo de implementação do currículo integrado, no sentido da formação humana integral, já prevista institucionalmente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, e o incentivo às práticas interdisciplinares. Nesse sentido, P4 afirma que o currículo integrado vem “[...] na perspectiva de romper com a dualidade do ensino, com a perspectiva meramente profissionalizante para o mercado de trabalho [...]”. (P4 - Informação Verbal). Afirma ainda que, desta forma, o currículo “[...] não deveria ser numa perspectiva meramente técnica, mas de uma formação geral, uma formação cidadã, crítica e que desse uma formação tanto para o saber quanto para o fazer” (P4 - Informação Verbal), articulando assim, teoria e prática de modo a consolidar a formação do sujeito em sua integralidade.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade foram também destacados por P2 como sendo fundamentais para a efetiva integração curricular, verificada em sua prática docente, apesar das dificuldades por ele apontadas: “eu não tinha o conhecimento teórico de currículo integrado, mas tinha [...] uma prática de integração.” (P2 - Informação Verbal). Este contexto também é compartilhado por muitos professores/as não-licenciados que, afirmaram adquirir somente após o início do magistério, novos conhecimentos acerca de currículo e de interdisciplinaridade.

Para a efetivação de um currículo integrado, segundo P5, é indispensável que o ele

[...] tenha como norte a relação direta dos conteúdos da formação geral com os conteúdos da formação profissional, com vistas a romper a dicotomia entre teoria e prática, para que o aluno possa construir uma postura crítico-reflexiva a partir de suas vivências. (P5 - Informação Verbal).

Neste sentido, ao construir novos conhecimentos com base na realidade que o cerca, o/a discente imprime um novo sentido ao processo de ensino e aprendizagem trazendo de si e para si novos e ressignificados saberes.

Outro aspecto relevante é apontado por P8, que define o currículo integrado como sendo aquele “[...] que integra a Educação Profissional, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos” (P8 - Informação Verbal), a partir do contexto no qual está inserido. Neste sentido, quando o diálogo entre teoria e práticas curriculares, com base no princípio educativo do trabalho, ocorre no âmbito do Proeja, torna-se imperativo considerar também as especificidades da modalidade de ensino a que se destina prioritariamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido, faz-se necessário

[...] tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam o processo educativo [...], focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores

capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 146).

Para P6, o currículo integrado tem por objetivo “[...] desenvolver uma formação mais ampla incluindo uma base científica geral e sua aplicação em determinados campos de atuação profissional, através do desenvolvimento de competências gerais e específicas” aliando formação geral, humana e integral aos conhecimentos técnicos necessários e requisitados no mundo do trabalho.

Nesse sentido, Souza Filho e Moura (2013, p. 225-226) afirmam que

[...] os currículos dos cursos oferecidos no âmbito do Proeja não devem se basear apenas na tradicional condição de reprodução conteudista e da utilidade política, econômica e social, mas antes, serem concebidos e desenvolvidos visando à formação integral e à emancipação cultural desses sujeitos.

Corroborando com a proposta de um currículo que integre conhecimentos gerais e técnicos, baseados no contexto social do educando, o currículo integrado é assim definido pelo/a docente P7:

[...] é a junção da formação específica (técnica) com a formação geral [...] remete à ideia de trabalho como princípio educativo capaz de produzir, na escola, uma formação unitária por meio da articulação entre ciência e técnica; que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento.

Deste modo, propõe-se se, para além da justaposição de disciplinas, uma estreita articulação entre os saberes teóricos e práticos, tendo em vista a superação da dualidade histórica entre a formação científica e a formação para o trabalho (SILVA; SANDRI; COLONTONIO, 2012), com destaque também para os aspectos culturais presentes neste processo, completando, assim, a tríade ciência, trabalho e cultura.

A indissociabilidade entre conhecimentos teóricos e práticos também foi destacada por P9 como sendo condição indispensável às práticas docentes pautadas no currículo integrado, ao defini-lo como sendo aquele em que predomina a “[...] concepção de que não poderia separar a produção do conhecimento do fazer no trabalho [...] o conhecimento não podia ser separado da ideia de trabalho.” (P9 - Informação Verbal).

Nessa perspectiva, o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres do trabalho, do conhecimento e de cultura [...] (RAMOS, 2008, p. 4).

Ao priorizar a integração entre os componentes curriculares, a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, assumindo o trabalho como princípio educativo, o currículo integra-se ao contexto real do estudante e passa a materializar

novos saberes de forma significativa, em uma proposta emancipatória na construção da autonomia do sujeito, em estreita relação com o trabalho realizado junto ao público alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um currículo voltado à educação de jovens e adultos, inserido no contexto da educação profissional, traz os desafios historicamente presentes nessa modalidade de ensino, voltado ao público localizado à margem da sociedade, na busca de oportunizar espaços de aprendizagem para o desenvolvimento profissional, humano e social desses sujeitos.

Ao propor em seu currículo, a integração entre saberes gerais e profissionais, promove, em igual medida, a inauguração de espaços para a formação integral do indivíduo trabalhador. De modo flexível, contempla as suas especificidades a partir da relação entre educação e trabalho, integrados em uma proposta curricular voltada para a formação do jovem ou do adulto trabalhador, enquanto sujeito competente profissionalmente, crítico e consciente do seu papel na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 13 de julho de 2006. Documento Base do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

Colantonio, Eloise Medice. Gramsci e as propostas para o Currículo Integrado: uma análise do PROEJA. In: Filho, Domingos Lima; Silva, Mônica Ribeiro; Deitos, Roberto Antonio (Orgs.). **PROEJA: educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. Caderno 11. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva – documento-base**. Natal: IFRN, 2012.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Molon, Lílian Carla; Kaefler, Maria Teresinha. Currículo e ensino integrado no PROEJA. In: **Refletindo sobre o PROEJA**: produções de Bento Gonçalves. Zorzi, Fernanda; Peixoto, Juraciara Paganello (Orgs.). Pelotas: Editora Universitária / UFPEL, 2010.

Ramos, Marise Nogueira. **Marcos conceituais do Ensino Médio Integrado**: proposta para discussão. Contribuição de Marise Ramos à reunião com a SEB e SETEC – MEC, realizada em Brasília nos dias 27 e 28 de maio de 2008.



SILVA, Mônica Ribeiro; SANDRI, Simone; COLONTONIO, Eloise Médici. O Currículo Integrado e o PROEJA: a experiência retratada nas pesquisas. *In*: ZANARDINI, Isaura M. S.; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Produção do conhecimento no PROEJA**: cinco anos de pesquisa. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA FILHO, Moysés de; MOURA, Dante Henrique. A gestão do currículo no PROEJA do IFRN: Campus Natal-Zona Norte - análise e perspectiva na visão dos docentes. *In*: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Org.). **Teoria e prática no PROEJA**: vozes que se completam. 1. ed. Natal, RN: Editora IFRN, 2013.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; FAVORETTO, Aparecida. Currículo integrado e o método dialético no ensino: entre limites e possibilidades. *In*: ZANARDINI, Isaura M. S.; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). **Produção do conhecimento no PROEJA**: cinco anos de pesquisa. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

## CAPÍTULO 4

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES FORMADORES NA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA:

caminhos para uma formação reflexiva

Ilane Ferreira Cavalcante<sup>1</sup>

Mônica de Lima Pereira<sup>2</sup>

Sueli Rodrigues da Rocha<sup>3</sup>

---

1 Graduada em Letras (1991), mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e doutorado em Educação (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do IFRN, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). *e-mail*: ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba (2003). Professora do IFRN. *e-mail*: monica.lima@ifrn.edu.br

3 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), Mestre Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN (2018). Exerce o cargo de Professora EBTT do IFRN. *e-mail*: sueliteratura@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos como se desenvolveram as práticas pedagógicas nos Cursos de Especialização *Lato Sensu* em Educação profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva de uma formação reflexiva.

Nesse contexto, este texto objetiva responder à seguinte questão: as práticas pedagógicas dos professores formadores da Especialização Proeja, desenvolvida no período de 2006 a 2008, contribuíram para uma formação reflexiva?

Para responder a essa questão, analisamos as entrevistas de dez professores formadores que atuaram nesse período, nessa especialização, nos polos de Currais Novos, Mossoró e Natal. Recortamos, dessas entrevistas, as respostas referentes a quatro questões (descritas na terceira seção) relacionadas à categoria prática pedagógica, compreendida, neste trabalho, como o conjunto de ações desenvolvidas pelos professores, que tenham como objetivo o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, diz respeito às ações de planejamento, de execução e de avaliação implicadas nesse processo.

Cinco coordenadores do Curso Especialização Proeja foram entrevistados, no entanto, no tocante à categoria prática pedagógica, o material discursivo resultante foi insuficiente para realizarmos um estudo comparativo entre a percepção

de docentes e coordenadores que atuaram na especialização, naquele período.

Este capítulo se organiza em quatro seções. Na primeira, apresentamos o contexto da pesquisa; na segunda, realizamos a exposição dos pressupostos relacionados à formação reflexiva no universo da EJA; na terceira, analisamos as práticas pedagógicas dos professores, a partir de suas percepções; por fim, na quarta, apresentamos uma síntese dos resultados da pesquisa.

## **2. A FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA UMA PRÁTICA REFLEXIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Ao discutir as práticas pedagógicas docentes, faz-se necessário situar em que cenário se insere a educação escolar, na chamada sociedade pós-moderna, sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedade tecnológica, entre outros termos usados na tentativa de definir as últimas décadas, marcadas por relevantes avanços tecnológicos, pela difusão em massa da informação e pelos novos modelos de comunicação entre as pessoas.

No plano político econômico, há novos modos de vida e de consumo, impulsionados pelas transformações no modo de produção, baseadas nas novas tecnologias e no capitalismo financeiro global (LIBÂNEO, 2015). Nesse contexto, a escola, sobretudo, as pertencentes aos países periféricos como o

Brasil, atendem a um grande contingente de estudantes oriundos da classe trabalhadora. Assim, a educação, de acordo com Gamboa (2001), assume papéis que se alinham ao modelo econômico capitalista, ao formar força de trabalho tecnicizada em abundância e de baixo custo. Essa política educacional, reforça o caráter instrumental, pragmático e imediatista da formação, em detrimento de uma formação integral, pois alinha-se às demandas emergentes do mercado de trabalho.

Nessa sociedade da informação ou sociedade da comunicação, segundo Alarcão (2011), o professor precisa assumir o protagonismo e fomentar no aluno a construção crítica do conhecimento, a partir de uma pedagogia pautada pela autonomia, de modo a superar o ensino baseado na pedagogia da dependência. Nesse modelo de pedagogia, são atribuições do professor: “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e autoconfiança nas capacidades individuais para aprender.”. (ALARCÃO, 2011, p. 32). Um professor crítico que desenvolva práticas pedagógicas promotoras da construção do conhecimento e não a mera transmissão de informações.

Ao destacar as incumbências do professor nessa sociedade, Imbernón (2011) compreende que a atuação docente deve superar o tecnicismo daquele que desenvolve ou reproduz inovações prescritas. O professor e a professora devem converter-se em um profissional que cria e atua efetiva e criticamente no processo de construção da inovação e das

mudanças demandados pelas novas relações sociais, econômicas, produtivas e políticas dessa sociedade.

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2015, p. 47) destaca que, nessa sociedade, escolas e professores devem “propiciar as condições intelectuais para toda a população, de modo a ampliar sua capacidade reflexiva e crítica em relação às condições de produção e de difusão do saber científico e da informação”. Ou seja, um professor e uma escola reflexivos, que possam conduzir a formação de um sujeito crítico, para atuar no mundo do trabalho, mas também questioná-lo e transformá-lo.

Nessa perspectiva, o Estado tem obrigação, de acordo com a Constituição Federal (CF) vigente, de ofertar a educação básica também àqueles que não tiveram acesso, no tempo devido, a uma formação escolar básica. Esses representam milhões de jovens e adultos que não completaram a educação básica até os dezoito anos e que são vítimas da histórica dualidade da escola brasileira, em que a elite recebe uma formação que lhe possibilita a continuidade e acesso ao ensino superior, enquanto à classe trabalhadora destina-se uma educação direcionada à inserção na atividade econômica, em função do modelo político-econômico dominante.

A EJA, por meio do Proeja, promovida pelos centros federais de educação tecnológica transformados posteriormente nos atuais institutos federais de educação, ciência e tecnologia, objetiva ofertar uma educação pautada pelo princípio da formação humana integral, omnilateral e

politécnica, de forma pública, igualitária e de qualidade, conforme ensina Moura (2014).

Com esse propósito, o Proeja, criado pelo governo federal por meio do Decreto n. 5.478/05, vincula-se à Educação Profissional Técnica e Tecnológica com o objetivo de ofertar o Ensino Médio articulado à Educação Profissional. Em 2006, o Decreto n. 5.840/06 incluiu o Ensino Fundamental das esferas municipais e estaduais, e da iniciativa privada voltada para o serviço social, ligada ao Sistema “S”, de acordo com as informações disponíveis em Machado (2011).

Uma das preocupações do Proeja é a formação de professores para atuar na EJA, tendo em vista que essa modalidade apresenta suas especificidades e demanda uma ampla formação docente. Dessa forma, o Estado precisa prover uma formação mínima aos docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, preconiza que a formação docente mínima para atuar na educação básica, de acordo com o Art. 62, deve ocorrer por meio de curso superior em licenciatura, graduação e/ou de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

São enormes os desafios da formação para atender às especificidades da modalidade EJA, integrada à Educação Profissional, sob a perspectiva da omnilateralidade. Essa formação ambiciona a integração do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura no currículo integrado. Moura (2014) destaca dois desafios da atuação docente, sobretudo

no Ensino Médio Integrado: o primeiro deles é desenvolver competências técnicas, de modo que os alunos possam ser inseridos na atividade produtiva, caso queiram; o segundo é formar para além dessa lógica e desenvolver o conhecimento crítico, político e ético, formando sujeitos que possam compreender as relações sociais, com condições de questionar a lógica do capital.

Mediante essas pressuposições, pode-se afirmar que a formação mínima (cursos de graduação e licenciatura) ainda não é suficiente para atender as especificidades dessa modalidade de ensino, que incluem, entre outras, o atendimento a estudantes com faixas etárias diversas. Muitos desses acumulam anos de distanciamento do espaço escolar e, geralmente, estão exercendo uma atividade econômica. Com o olhar direcionado a essas especificidades, Moura (2014) questiona como o aligeiramento da formação docente e a consequente redução de conhecimentos são prejudiciais a essa modalidade e apresenta, diante do quadro de carência, duas possibilidades concretas para a formação “didático-político-pedagógica”: a) cursos de licenciatura voltados para a educação profissional; e b) pós-graduação, especialmente *lato sensu* (MOURA, 2014, p. 85).

Essa proposta apontada visa não apenas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras para esse nível e modalidade de ensino, mas expõe a necessidade de uma formação que integre conhecimentos sobre o trabalho como



princípio educativo, os conhecimentos universais de cada área/disciplina e de suas relações com o processo produtivo.

Os primeiros cursos de especialização para profissionais que atuavam ou ensejavam atuar na EJA, professores, coordenadores, entre outros, de acordo com Machado (2011), visavam a motivar professores a enfrentar o desafio do desenvolvimento teórico e prático de ações pedagógicas, particularmente de articulação entre educação, cultura, ciência e tecnologia, de forma a oferecer uma aprendizagem significativa por meio da interação desses conhecimentos com os educandos, construindo essa prática a partir de suas realidades.

Com o olhar direcionado para as práticas pedagógicas dos professores que atuaram na Especialização Proeja, analisamos, na próxima seção, como esses formadores de gestores, técnicos e docentes perceberam suas práticas formativas, em direção a uma formação reflexiva no âmbito da educação básica integrada à Educação Profissional, no período de 2006 a 2008, nos polos Currais Novos, Natal e Mossoró.

### **3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES FORMADORES**

Os dados analisados nesta seção correspondem à categoria prática pedagógica, que faz parte das entrevistas realizadas com dez professores que atuaram na Especialização Proeja, no período de 2006 a 2008. Dessa forma, a análise

está organizada por meio de temas relacionados a essa categoria, resultantes das respostas às seguintes questões, que integraram o roteiro da entrevista: o que significou atuar no curso Especialização Proeja? Fale do perfil das turmas em que atuou/ Quais metodologias você empregou durante o curso? Realizou alguma prática interdisciplinar durante a ministração da sua disciplina? Como ocorreu?

Por razões éticas, os nomes dos dez professores formadores participantes da pesquisa foram substituídos pelos seguintes códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

### 3.1. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES SOBRE O PERFIL DAS TURMAS

Os dados analisados nesta pesquisa são produtos dos relatos dos professores formadores, por essa razão, consideramos que esses discursos constituem as percepções dos entrevistados sobre suas vivências na Especialização, porquanto perceber significa o ato ou efeito de perceber um objeto no limite de seu reconhecimento pelo indivíduo, em face do afastamento e esclarecimento, de acordo com o Dicionário Priberam, versão *on-line*.

Com essa compreensão, identificamos que os professores descreveram o perfil da turma a partir de alguns critérios, que podem ser agrupados em quatro tópicos. O primeiro tópico relaciona-se à **origem do exercício profissional**.

Os professores formadores informaram que os alunos que cursavam a especialização eram profissionais do Cefet (atualmente IFRN) doutorandos, mestres, mestrandos, técnico-administrativos do Cefet e profissionais das redes municipais e estaduais. No caso destes últimos, gestores e professores da modalidade EJA (de acordo com P2, P4, P7, P8). P7 informou que havia pessoas que não estudavam há muito tempo e estavam em atividades puramente administrativas. Muitos profissionais já trabalhavam, mas não tinham pós-graduação (P9). O segundo diz respeito ao **conhecimento/experiência que apresentavam sobre a EJA**: P2 destaca que os alunos só tinham experiências em ensino Fundamental e em Educação Infantil. O terceiro refere-se ao **conhecimento/experiência que apresentavam sobre a Educação Profissional**: P3 relatou que havia professores com experiência na Educação Profissional, mas nunca tinham passado por cursos de formação nessa perspectiva. Por fim, o quarto relaciona-se com os **objetivos que os conduziram à especialização**: P4 relatou que havia dois grupos - um queria se apropriar das discussões sobre a modalidade EJA como o objetivo de colocar esse conhecimento em prática; o outro, objetivava uma formação em nível de especialização. P5 informou que os alunos professores apresentavam uma necessidade de articulação entre os conceitos da psicologia do adulto e o trabalho nas áreas específicas como docentes do Proeja. Relatou ainda que eram comprometidos e engajados na tarefa de construir um campo de pesquisa sobre os

fatores que interferem na aprendizagem dos alunos, jovens e adultos do Proeja.

De acordo com esses relatos, é perceptível a diversidade imanente às turmas da Especialização Proeja, no tocante à origem, às experiências, à formação e aos interesses individuais. Essa constatação foi expressa por P1, quando afirmou a impossibilidade de traçar um perfil da turma em que atuou, uma vez que os alunos têm “interesses diversificados, vão para lá com desejos, esperanças e sonhos diversificados, se relacionam com cada professor de forma diversificada”. (P1 - Informação Verbal).

Essa diversidade implica em decisões a serem tomadas pelos professores formadores, tendo em vista que as características da turma interferem nos arranjos pedagógicos conduzidos durante o desenvolvimento das disciplinas da especialização. Nesse sentido, Araujo e Frigotto (2015, p. 67) sinalizam que

A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Esse pensamento põe em relevo o significado que os professores formadores atribuem à sua atividade na Especialização Proeja, a despeito de alguns interesses de parte dos alunos não coincidirem com a proposta político-pedagógica do curso, embora outra parte sim. Como foi expresso pelos informantes desta pesquisa, muitos estudantes

professores tinham interesse em estudar uma proposta de ensino que contribuísse para suas práticas na EJA, especialmente, sob a perspectiva do ensino integrado. Na subseção seguinte, analisamos como os professores significaram sua atuação docente nessa especialização, mediante a diversidade da turma.

### 3.2. SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE NA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA

Atuar na EJA, especialmente no processo de formação de professores que trabalham diretamente nessa modalidade, pode significar novas experiências para os envolvidos nesse processo. A especificidade resulta dos desafios que a EJA coloca, tendo em vista que esse ensino tem finalidades e funções específicas, de acordo com o Parecer CNE/CEB, nº 11/2000. Nesse documento, são postas em relevo a função reparadora, que visa à restauração de um direito negado – a educação; a função equalizadora, que se sustenta no princípio da equidade, para garantir a distribuição de bens sociais diante das condições específicas, em busca da igualdade; a função qualificadora, que é considerada, nesse parecer, como função permanente da EJA, a fim de propiciar a constante atualização dos conhecimentos.

Os professores formadores apontaram diferentes sentidos em sua atuação, sob pontos de vista específicos. Percebemos, portanto, as seguintes perspectivas: o trabalho

docente como aprendizado; como luta política e oportunidade; e como autocrítica.

Cinquenta por cento dos docentes entrevistados expressaram sua atuação na Especialização Proeja como um aprendizado. P1 destacou a especificidade do público: “você não leva somente questionamentos para essa turma, você também está sujeito a muitos questionamentos”. (P1 - Informação Verbal). Nessa mesma direção, P8 descreve sua experiência como “um grande aprendizado de uma realidade que eu não conhecia”. (P8 - Informação Verbal). O aprendizado de P2 apresentou relação com a proposta curricular integrada: primeiro, como aluna da especialização percebeu a falta de integração; depois, como docente, produziu um material didático sob a perspectiva da integração dos conhecimentos dos alunos. Já P3 enfatizou sua experiência em relação ao ensino da didática em diálogo com as trajetórias profissionais dos alunos, não como transmissão de conhecimento. P5 significou sua atuação como uma experiência de formação e autoformação, “que permitiu a reflexão de teorias psicológicas que abordam os significados do aprender e do ensinar, sua evolução e sua apropriação na educação de jovens e adultos”. (P5 - Informação Verbal). Constatamos, nesses cinco casos, que a atuação nessa especialização foi a primeira experiência desses docentes com a formação de profissionais que atuam na EJA.

A atuação na Especialização Proeja também foi significada como luta política e oportunidade. P10 rememora

que essa especialização “foi produto de uma resistência de professores [e] significou também um movimento político de tentativa de construção da condição de oferta do Proeja dentro do IFRN”. (P10 - Informação Verbal). Nessa mesma perspectiva, P4, que sempre atuou como professora e formadora na EJA, destaca que a credibilidade institucional do IFRN valorizou essa modalidade. Ainda nesse sentido, P7 enfatizou a importância de contribuir com a formação de profissionais que atuam na EJA, nas redes municipais e estaduais de ensino.

Por fim, P6 fez uma autocrítica (incluiu, nessa crítica, os demais docentes) em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas. Segundo esse participante

não trabalhamos com atividades práticas no campo do trabalho de nossos alunos. Deveríamos atentar para isso. Algumas pesquisas durante o curso. Eles fizeram na monografia. Mas nós não fomos com eles na aula de campo. (P6 - Informação Verbal).

Identificamos, nesse relato, a ausência de uma imersão na realidade concreta dos alunos, que implicaria em um conhecimento, por parte dos docentes formadores, dos processos de ensino e de aprendizagem da EJA, bem como das condições de realização desses processos, nas unidades escolares nas quais os alunos desenvolviam suas atividades profissionais, seja como gestores, técnicos ou professores. A respeito disso, Paiva, Bezerra e Silva (2017, p. 183) destacam que

A especialização por si só não garante mudanças que convirjam para a inovação e ressignificação, mas provocará de certa maneira o envolvimento do sujeito professor com outros sujeitos aprendentes que não são seus alunos. Assim, a especialização precisa vir acompanhada de uma política que tenha envolvimento com o espaço de atuação desse professor [...].

Após analisar os significados sobre a atuação na Especialização Proeja, para cada entrevistado, consideramos, de um modo geral, que esses formadores refletiram suas vivências na perspectiva de um ensino de EJA reflexivo, que vai de encontro a uma formação estritamente pragmática. Suas experiências denotam movimentos de autoaprendizagem, evidenciando que a teoria, programada nas disciplinas, intercalou-se com as especificidades da EJA e proporcionou uma autoformação. Nesse sentido, a teoria cumpre seu papel: “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.”. (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 31).

Essa perspectiva da transformação emerge de outros sentidos que foram atribuídos às suas práticas. Por exemplo, elaborar um material didático voltado para a integração curricular e considerar a oferta da Especialização Proeja pelo IFRN como um marco importante para a EJA pressupõe pensar essa modalidade na perspectiva de um comprometimento com uma formação libertadora, que dê as condições de educação com qualidade àqueles que tiveram esse direito



suprimido. Dessa forma, percebemos uma preocupação com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora postas para essa modalidade.

### 3.3. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS

Ao analisar as entrevistas dos dez professores formadores, identificamos diversas estratégias metodológicas que foram relatadas como atividades desenvolvidas na Especialização Proeja. As mais citadas foram aula expositiva, debate, discussão orientada, leitura dirigida e seminário. Ao relatar essas ações, mencionaram quatro princípios orientadores de sua prática pedagógica.

P3 enfatizou a **relação teoria e prática**, ao conduzir o processo de formação, ao planejar as estratégias metodológicas, ao usar uma didática que agregasse uma relação teórico-prática. A metodologia foi pautada em debates, discussões na sala de aula, projetos, entre outros, todos nessa mesma perspectiva de contribuir, a partir da teoria, para a construção de uma prática docente que atendesse a especificidade do público da EJA.

P3 também expôs como princípio de sua prática o **aproveitamento dos saberes experienciais dos alunos professores**, que se relaciona com a perspectiva de integrar os conhecimentos práticos, já trazidos pelos professores participantes do curso, aos conhecimentos teóricos, mediados pelos

professores formadores nas disciplinas. Ainda relatou que esse princípio orientou os projetos de trabalho, os projetos pedagógicos (uma das formas de trabalho de conclusão de curso): “foi justamente na perspectiva de aproveitar esses saberes, esses conhecimentos que esses professores tinham na sua prática pedagógica, fazendo uma relação com os saberes teóricos.”. (P3 - Informação Verbal).

P7 manifestou como princípio a **construção de uma didática reflexiva**, que orientou todas as estratégias: “aulas expositivas, seminários, levantamentos diagnósticos, leituras dirigidas, discussões orientadas, análise de propostas curriculares, construção de esboços de projetos de cursos integrados e propostas de intervenção com base na pedagogia de projetos.”. (P7 - Informação Verbal).

P8 relatou que sua ação se baseou na **integração curricular** como abordagem pedagógica. Para isso, as aulas foram desenvolvidas por meio de leituras de textos, destacando a percepção de autores que tratavam da didática aplicada à modalidade EJA e aprendizagem, por meio do uso de artigos publicados em livro sobre a especialização Proeja no IFRN, e da realização de seminários com análises das situações que apareciam nos textos, entre outros. A abordagem pedagógica, de acordo com esse entrevistado, tinha como objetivo levar os participantes do curso a uma compreensão, a partir da reflexão sobre a EJA e a sua relação com a Educação Profissional. P8 explica ainda que havia uma “tentativa de fazer uma discussão interdisciplinar, [...] eles

produziram um trabalho final tentando falar um pouquinho do relato de experiência.”. (P8 - Informação Verbal).

Pensamos que a diversidade de estratégias metodológicas citadas pelos entrevistados não significa isoladamente que caminharam em direção a uma formação reflexiva. Observamos que as estratégias mais citadas são as formas tradicionais, como aulas expositivas e seminários. Nesse sentido, concordamos com Araujo e Frigotto (2015, p. 76), ao afirmarem que

as abordagens pedagógicas desenvolvidas a partir de aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas.

No entanto, analisamos esses relatos em face das concepções que os professores espontaneamente expuseram, as quais identificamos como princípios. Logo, é adequado concluir que a relação entre teoria e prática, o aproveitamento dos saberes experienciais dos alunos professores, a construção de uma didática reflexiva e a integração curricular constituíram-se em princípios orientadores das práticas pedagógicas narradas pelos professores formadores.

Em razão dessa análise, consideramos que as práticas pedagógicas dos professores formadores na Especialização Proeja direcionaram-se para uma formação reflexiva, à

medida que eles se apropriaram dos conhecimentos experienciais e reconstruíram coletivamente esses saberes, amparados pelos conhecimentos teóricos.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada neste capítulo, em diálogo com autores que pensam a formação docente como um caminho para uma educação escolar reflexiva, permitiu-nos tecer algumas considerações em relação às práticas pedagógicas dos professores formadores na Especialização Proeja.

Em relação ao perfil dos estudantes dessa especialização, no período sob análise, é notória a diversidade em relação à origem profissional, à formação, à experiência com a Educação Profissional, e aos objetivos que os conduziram ao curso. Isso representou, em certa medida, um desafio aos professores formadores, que significaram a experiência docente na modalidade EJA como um aprendizado e como a expressão de uma luta política. Nesse último caso, a credibilidade institucional do IFRN, incluindo seu compromisso com a sociedade, possibilitou o fortalecimento dessa modalidade.

Em função desses significados, consideramos que os professores vivenciaram uma autorreflexão, construída no fazer e na ideia da EJA como espaço de transformação social, a partir de sua função reparadora, equalizadora e qualificadora. Com base nessa ideia, a EJA, integrada à

Educação Profissional, ultrapassa a finalidade exclusivamente econômica – na perspectiva do modo de produção capitalista – e alcança a formação humana, em que o desenvolvimento humano é condição *sine qua non* para o desenvolvimento social e econômico.

As estratégias pedagógicas, relatadas pelos professores entrevistados, não denotam uma prática reflexiva se fossem analisadas *per si*. No entanto, ao refleti-las à luz dos princípios pedagógicos, que foram espontaneamente relatados pelos docentes, concluímos que as diversas estratégias (sintetizadas na Figura 1) estão contextualizadas a partir de princípios relacionados à formação reflexiva, entre os quais situam-se a relação entre teoria e prática, o aproveitamento dos saberes experienciais dos alunos professores, a construção de uma didática reflexiva e a integração curricular.

Nesse contexto, destacamos a ressalva, feita por um dos entrevistados, sobre a ausência de uma prática pedagógica que alcançasse, de forma mais efetiva, os alunos da EJA, nas escolas em que os alunos da especialização atuavam como profissionais. Essa prática estreitaria a relação entre teoria e prática, além de alcançar diretamente o público-alvo, cuja realidade a especialização tinha o propósito de transformar.

Não obstante essa ressalva, ressaltamos a relevância da Especialização Proeja, objeto deste capítulo, especialmente, porque essa especialização produziu reflexões no âmbito federal, estadual e municipal, com um direcionamento

teórico-prático para a integração entre a educação básica e à Educação Profissional.

Consideramos, por fim, que esse direcionamento fortaleceu tanto a modalidade EJA quanto à Educação Profissional, ao promover a reflexão e a ação com o propósito de formar para a autonomia, para o pensamento crítico e para a transformação social. Destacamos ainda que a Especialização Proeja possibilitou o estudo sistematizado sobre a relação entre trabalho e educação, o que representou a primeira experiência cognoscitiva (sobre esse tema), para a maioria dos alunos professores.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Documento Base**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 dez. 2017.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Associados, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MOURA, Dante Henrique. Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional. *In*: **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIVA, Sama Yontei de; BEZERRA, Edneide da Conceição; SILVA, Lenina Lopes Soares. Inovação e ressignificação das práticas pedagógicas para a educação de jovens e adultos no Proeja. *In*: NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento (Org.). **Especialização Proeja em foco: cenários e interfaces.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 177-201.

## CAPÍTULO 5

# ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRÍCULAR POR EIXOS DISCIPLINARES NA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA

Francinaide de Lima Silva Nascimento<sup>1</sup>

Ana Lúcia Sarmento Henrique<sup>2</sup>

Vandernúbia Gomes Cadete Nunes<sup>3</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

**N**este capítulo, discutimos a efetivação da integração curricular por eixos disciplinares na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade

---

1 Docente do PPGEP-IFRN. *e-mail*: francinaide.silva@ifrn.edu.br

2 Docente do PPGEP-IFRN. *e-mail*: ana.henrique@ifrn.edu.br

3 Mestre em Educação pelo PPGEP-IFRN. *e-mail*: cadetevg@gmail.com



Educação de Jovens e Adultos, no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN)<sup>4</sup>, a partir da perspectiva de coordenadores e professores participantes do curso, no período de 2006 a 2008.

O Proeja<sup>5</sup> foi instituído no âmbito federal pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o qual assinalava que o referido Programa abrangeria os cursos e programas de educação profissional na formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2006). Pelo documento, as instituições federais implantariam o programa até o ano de 2007.

É válido destacar que antes desse Decreto nº 5.840/2006 houve a publicação da Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, a qual deu materialidade ao EJA na EP. No entanto, essa Portaria entrava em contradição com o Decreto nº 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos Cefets, o qual estabelece que essas instituições são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

---

4 A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, abrangendo o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN).

5 Não cabe, neste capítulo, uma discussão aprofundada sobre a instituição do Proeja. Para aprofundamento, sugerimos o capítulo 1, Formação de Professores para o Proeja: um breve cenário da Especialização PROEJA no Brasil e no Cefet/IFRN-RN, de Cacho, Nascimento e Henrique, do livro Especialização PROEJA em Foco: cenários e interfaces.

A questão foi parcialmente resolvida pela publicação do Decreto nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EPT, o Proeja. Mas, esse ainda apresentava algumas incoerências, principalmente com o proposto no Documento Base do Proeja, dessa forma, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 o qual apresentou mudanças importantes na perspectiva da formação integral. (MOURA, 2008).

Devido à estrutura físico-logística e ao histórico organizacional, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), por sua excelência na educação profissional, foram escolhidos como palco principal para o desenvolvimento do Proeja. Nesse contexto, o Cefet-RN iniciou sua oferta de Proeja em 2006<sup>6</sup>.

De acordo com Santos e Grossi (2011, p. 62), o Proeja, ao definir os Cefets como centros de excelência para seu desenvolvimento, estabeleceu como princípios básicos: a) promover a inclusão de todos à Educação Profissional nos Cefets por meio de política verdadeiramente inclusiva; b) inserir a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; c) universalizar o ensino médio; d) compreender o trabalho como princípio educativo; e) definir a pesquisa como fundamento da formação; e, por fim, f) considerar as

---

6 Convém informar que, em 2005, ainda na vigência do Decreto nº 5.478/2005, o CEFET-RN em convênio com o INCRA/Pronera, ofertou o curso de Técnico de Nível Médio em Controle Ambiental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, para assentados, que se desenvolveu no Centro Educacional Patativa do Assaré, em Ceará Mirim-RN.

condições geracionais e as questões de gênero e étnico-raciais como fundantes da formação humana e da identidade social.

Esses objetivos deveriam ser atingidos a partir de projetos de curso organizados na perspectiva do currículo integrado. Para tal, em virtude da inovação epistemológica instituída com a criação do Proeja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) induziu a criação de cursos de especialização em todo o país com o intuito de formar gestores e professores para atuar nesse novo campo instituído legalmente.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é analisar a concepção dos coordenadores e professores participantes da especialização Proeja, no Cefet-RN, ofertadas entre 2006 e 2008, acerca da efetivação do currículo integrado por eixos disciplinares nesse curso de formação. Para tanto, realizamos entrevistas com três coordenadores e onze professores e discutimos a concepção de currículo e currículo integrado à luz de Forquin (1996), Gomes (1980), Moura (2006), Moura e Pinheiro (2009), Santos e Grossi (2010) e Ramos (2010).

De acordo com Forquin (1996, p.188), de modo geral, o termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos. Ancorados na concepção teórica deste autor, corroboramos sua compreensão que, para além disso, “um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática

e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais ele dá lugar". (FORQUIN, 1996, p. 188). De modo semelhante, um currículo é concebido, ou deveria ser, para quem se destina o ensino e a aprendizagem. É neste contexto que ele precisa ser efetivado.

Decorre deste fato, que, em muitos casos, por extensão, o termo currículo designa não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente inscrito no programa, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito. (FORQUIN, 1996, p. 188).

Acentuamos, também, que a organização curricular abrange as formas pelas quais o conhecimento é classificado e estruturado e reflete a distribuição do poder em sociedade. (GOMES, 1980, p. 60).

Convém lembrar que, quando se trata de Proeja, fala-se em currículo integrado que

Organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. (ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, s.d, n.p).

Fundamentados na concepção de currículo como documento, como o realizado e como estruturação do conhecimento, tecemos as análises norteados pela questão de

partida: qual a percepção de professores e coordenadores sobre a integração do currículo por eixos disciplinares na Especialização Proeja, no Cefet-RN, ofertada entre 2006 e 2008?

## **2. A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR EIXOS DISCIPLINARES NA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA**

A organização curricular do Proeja primava pela concepção de currículo integrado. Tendo em vista que o Proeja prevê a integração da Educação Básica (EB) com a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em cursos que deveriam ser ofertados pública, gratuita, igualitária e universalmente, seria preciso considerar que

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2006b, p. 29).

A EJA se destina a um público com características específicas, pois traz consigo experiências socioculturais do seu contexto profissional e, via de regra, é marcado pela exclusão, por preconceitos e abandono, com histórico de ingresso e evasão escolar reiterados. Esses fatores exigem que

sejam repensadas as finalidades do ensino médio, integrando-o à EP por meio de um currículo integrado, entendido como “uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais” (BRASIL, 2006b, p. 40), pois, pelo currículo integrado, “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.”. (BRASIL, 2006b, p. 40).

O currículo integrado, no Proeja, conforme apresenta o Documento Base, deveria ser pensado numa dimensão ampla, além da preparação para o trabalho. Ele deve propiciar a emancipação humana, a valorização das diversas culturas e saberes, a realidade dos sujeitos, a autonomia das escolas e dos sujeitos, além do trabalho com princípio educativo.

Essa organização curricular proposta deve romper com os modelos tradicionais, possibilitando, a partir da diversidade e dos saberes não formais, a inter e a transdisciplinaridade. Aliado a isso, relembremos que o Proeja une três campos antes nunca integrados: a EP, a EB e a EJA numa proposta epistemológica de integração.

Dessa forma, o Proeja instaurou novos desafios pedagógicos, políticos e epistemológicos (NASCIMENTO, HENRIQUE, BARACHO, 2013; PAULA, HENRIQUE, 2016), entre eles, a construção de um currículo integrado considerando as especificidades do seu público-alvo e a formação de profissionais para atuarem junto ao Programa como docente,

pesquisador, gestor educacional ou formulador e executor de políticas públicas.

Esse cenário exigiu a oferta de um curso de formação docente específico para atuação no novo campo de conhecimento instaurado, voltado à produção de “conhecimentos nesse campo epistemológico emergente que integrava EB, EP e EJA. Tal demanda constitui-se alvo de preocupação da SETEC e integra o conjunto de ações para a materialização desse Programa, prevista no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2006b), visando à formação de redes de colaboração acadêmica.”(PAULA, HENRIQUE, 2016, p. 5).

Nessa direção, a SETEC estabeleceu programas especiais para EJA, por meio de chamadas públicas para a oferta de Programas de Especialização em Proeja; a articulação institucional com vistas a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado); e fomento para linhas de pesquisa em EJA, EM e EP. O então Cefet-RN optou pela oferta de curso de especialização e, seguindo a Proposta Geral para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (BRASIL, 2006c), expressou o seguinte objetivo geral no primeiro Projeto Pedagógico do Curso de especialização Proeja

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, adotando formas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino-aprendizagem o que contribui para uma ação proativa voltada para a criação das condições necessárias e das alternativas possíveis para um desempenho técnico,

ético e político, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são concebidos e implementados. (PROJETO, 2006, p. 6).

Concordamos com Paula e Henrique (2016), quando as pesquisadoras afirmam que o objetivo expresso mostra que essa especialização se destinava à formação de profissionais para contribuir para a implementação do Proeja, com vistas à melhoria no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos atendidos por esse Programa, considerando-se as particularidades desse grupo. Sendo assim, a formação não se limitava aos docentes atuantes na área, mas abrangia os demais profissionais com curso superior, gestores e membros de equipes pedagógicas, que trabalhassem nas redes públicas de educação ou na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e/ou na EJA (PROJETO, 2007).

Um outro aspecto básico da construção do currículo do curso, seguindo a Proposta Geral emanada da SETEC (BRASIL, 2006c), “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”. (CACHO, NASCIMENTO O; HENRIQUE, 2017, p. 39).

A principal proposição do curso é possibilitar o diálogo entre sujeitos, experiências e objetos de análise da Educação Profissional, da Educação Básica e da Educação de Jovens e



Adultos, sendo a interdisciplinaridade constituinte e constituidora dos cursos traduzida em seminários, visitas de observação, oficinas, concepção dos projetos políticos pedagógicos pelos professores estudantes, entre outras estratégias de integração. Tendo em vista que o curso propõe-se a integrar três campos de conhecimentos: educação básica, a educação profissional; e a educação de jovens e adultos, o projeto da especialização previa a realização de um seminário inicial de integração dos docentes, com painéis, oficinas entre outras atividades que possibilitassem o entendimento do currículo do curso, sua metodologia, a elaboração de projetos pedagógicos pelos professores estudantes. (PROJETO, 2008).

Os eixos curriculares que fundamentam as disciplinas ofertadas no Curso de Especialização Proeja buscam atender ao objetivo geral do Curso de Especialização permeados por temáticas que atendam às concepções e princípios da EP, EB, EJA, bem como direcionam os estudos para questões curriculares e didáticas das referidas modalidades no campo da Educação Básica. Na tentativa de contribuir para a formação de profissionais participativos em programas e projetos educacionais, têm-se os eixos de Gestão Democrática e Políticas e Legislação Educacional na perspectiva do Proeja.

#### A estruturação curricular por eixos

[...] tem como meta possibilitar a flexibilização e a agilidade na atualização dos conteúdos e das práticas curriculares, ao mesmo tempo em que busca garantir uma unidade de conhecimento centrada no foco do curso, preservando seu aspecto acadêmico. [...]. Um “eixo de conteúdos e atividades”

consiste na descrição dos conteúdos de uma grande área de conhecimento que o currículo visa abranger, constituindo-se na soma destas na macrounidade que a instituição oficializa como sendo o currículo do curso (CUNHA; BURNIER, 2005, p. 36)

O público-alvo dessa especialização foi ampliado a partir de sua segunda edição do curso no Cefet-RN, conforme previsto no PPC de 2007. Tal abertura se justifica pela pretensão de formar profissionais, independentemente de serem professores, tanto para a materialização do Proeja quanto para a elaboração, a execução, o acompanhamento e a avaliação de projetos e políticas educacionais decorrentes desse Programa. Desse modo, ao final do curso, os conhecimentos por ele propiciados permitiriam aos seus especialistas atuarem como docente-pesquisador, formador de formadores, gestor educacional, formulador e executor de políticas públicas. (PROJETO, 2006).

Segundo os projetos de curso (PROJETO, 2006; PROJETO, 2007; PROJETO, 2008), as disciplinas/eixos representavam uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza e trabalho sobre EB, EP e EJA. Desse modo, conteúdos da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História permeavam cada disciplina/eixo.

O Quadro 1, elaborado a partir dos PCCs de 2006, 2007 e 2008 e nos relatórios das respectivas edições do curso, lista as disciplinas/eixo ofertadas por essa especialização com sua respectiva carga horária. Convém lembrar que, a cada oferta, houve pequenas variações decorrentes do processo

de avaliação permanente promovido pela coordenação, entretanto, no geral, seguiam as orientações da Proposta Geral para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização (BRASIL, 2006c).

QUADRO 1 – Disciplinas/eixos curriculares da Especialização em Proeja do Polo Cefet-RN

DISCIPLINA/EIXO	CARGA HORÁRIA (H/A)		
	2006	2007	2008
Concepções e princípios da EP, da EB e da EJA	75 (h/a)	45 (h/a)	60 (h/a)
Gestão democrática	45 (h/a)	40 (h/a)	40 (h/a)
Políticas e legislação educacional	60 (h/a)	60 (h/a)	60 (h/a)
Concepções curriculares em EP, em EB e em EJA	75 (h/a)	60 (h/a)	60 (h/a)
Didática em EP, em EB e em EJA	75 (h/a)	75 (h/a)	70 (h/a)
Teoria e prática da pesquisa na EP, na EB na EJA	30 (h/a)	30 (h/a)	-
Trabalho de Conclusão de Curso	40 (h/a)	40 (h/a)	-
Processos cognitivos e culturais da aprendizagem dos jovens e adultos	-	50 (h/a)	50 (h/a)
Produção textual e prática da pesquisa em EJA	-	-	40 (h/a)
Diversidade cultural e inclusão social	-	-	20 (h/a)
Artigo Científico	-	-	20 (h/a)
Monografia	-	-	20 (h/a)
Carga horária total do curso	400	400	440

Fonte: PAULA, HENRIQUE, 2016.

Para Paula e Henrique (2016), a especialização Proeja, no então Cefet-RN, se configurou como espaço de formação continuada, de aprendizagem colaborativa, com vistas à problematização e produção do ato educativo.

As disciplinas/eixo que compõem a matriz curricular buscam expressar as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar e têm por objetivo integrar conhecimentos da Educação Básica, da Educação Profissional e da EJA, com o intuito de capacitar o professor, o pedagogo e o gestor para, de um lado, atuar junto a esses jovens e adultos e, de outro, produzir e sistematizar conhecimentos nesse novo campo epistemológico que integra três campos educacionais.

### **3. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO POR EIXOS CURRICULARES: VOZES DOS COORDENADORES E PROFESSORES**

No que tange à organização curricular, o Documento Base do Proeja enfatiza que a organização não está dada *a priori*. Propõe que seja uma construção contínua, processual e coletiva com vistas a envolver os sujeitos que fazem parte do Programa. Isto porque a EJA abre possibilidades de “superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, possibilitando a desconstrução e construção de modelos

curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano.”. (BRASIL, 2006b, p. 45).

Ainda conforme o documento, essa concepção permite a valorização dos saberes oriundos de outros processos, construídos e adquiridos fora dos espaços educacionais formais, daí porque a proposta de eixo disciplinares se constituir como coerente e propícia à efetivação curricular e, mais, contribuir para transpor as desigualdades de acesso aos conhecimentos.

Não podemos perder de vista, em consonância com Ciavatta e Rummert (2010, p. 467), que,

Na elaboração do currículo, não se pode ignorar que os conhecimentos produzidos pela sociedade são privatizados, transformados em mercadorias e distribuídos de forma desigual, segundo as necessidades e os interesses dominantes. Verifica-se, assim, a permanente dualidade imposta pelo modo de produção capitalista, entre o trabalho e a ciência; essa última concebida como força produtiva, transformada em propriedade privada pelo capital.

Acerca da categoria integração, os docentes tiveram a compreensão de que era algo posto, em virtude de as concepções da instituição serem claramente fundamentadas e delimitadas, quanto a esta perspectiva.

Na concepção de C1, “Como as disciplinas eram por módulos, tinham uma integração. [...] foi uma experiência positiva. Pelas falas dos alunos, pelos conteúdos, pelos TCCs [...].” (C1 - Informação Verbal). C1 considerou interessante,

o currículo integrado, também para o Proeja, visto que o ensino médio já o efetivava. Para ela a dificuldade em Língua Portuguesa acabou respingando no currículo em geral. Considerou, contudo, um avanço a opção pela integração curricular, mas analisou como necessidade avaliar o trabalho inicial realizado com as turmas. Por fim, avaliou que os resultados positivos foram muito pontuais.

C1 relatou também que percebeu uma integração muito forte entre as disciplinas nas especializações, visto que os docentes paravam sempre semanalmente para fazer planejamento. Para esta coordenadora, o planejamento garantiu que os objetivos fossem atendidos, sobretudo, neste aspecto. Os demais coordenadores não opinaram sobre a categoria.

No que concerne aos professores, verificamos que esse foi um tema controverso, visto que P1 não expressou segurança em opinar acerca da integração curricular, uma vez que percebe como nula sua relação com as demais disciplinas. Esse docente afirmou que

Eu tenho limitação para responder essa, porque eu não transitei pelo conjunto das disciplinas. Eu só tenho experiência da minha. Fica meio complicado, eu fico limitado para responder isso com propriedade. (P1 - Informação Verbal).

A resposta desse docente informando que não transitou pelo conjunto das disciplinas/eixo mostra a não materialização, pelo menos em sua atuação, da integração curricular.

De modo análogo, P2 afirmou que durante o curso não foi feita a integração, e vários fatores contribuíram para

isso, como, por exemplo o fato de o Proeja se constituir como uma área de conhecimento nova e, portanto, à época “não tinha ninguém que pudesse transitar por esses três campos que o Proeja integrava” (P2 - Informação Verbal). Talvez por isso, cada disciplina/eixo era apresentada de forma separada, conforme pode ser percebido pela própria nomenclatura dos componentes curriculares, expresso no Quadro 1, o que pode ter dificultado a integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, muitas das disciplinas eram ministradas por mais de um professor.

no começo, a gente tinha professores separados, na segunda turma também foram professores separados. Era concepções de Ensino Médio, da Educação Profissional e da EJA, quer dizer, se você tem...é, no próprio título da disciplina a separação, se você tem professores, um do campo mais geral, propedêutico, um do campo da Educação Profissional, e outro do campo da EJA, fica difícil [...] pra os alunos fazerem essa ligação. (P2 - Informação Verbal).

Além disso, ainda segundo P2,

Não tinha muita integração entre as disciplinas em si, também acontecia, as disciplinas aconteciam: uma, ai passava um período para o pessoal fazer trabalho, outra disciplina, outra disciplina, outra disciplina...então, quer dizer, fica difícil de você integrar quando você tem uma sequência de disciplinas, o professor tá ali, faz o seu trabalho e vai embora. (P2 - Informação Verbal)

A fala dessa docente mostra que a organização sequencial dos componentes curriculares no curso (e isso ocorreu nas três ofertas analisadas neste capítulo) não propiciava a

integração entre as disciplinas/eixos. Nessa mesma direção, P8 relata que a organização em módulos não possibilitava essa articulação entre os próprios professores, que, na verdade, “[...] desarticulava um pouco.” (P8 - Informação Verbal). Mas afirma que isso não era culpa dos professores,

mas é no sentido de que é a realidade que estava posta pra quem ia fazer essa especialização, não propiciava uma articulação entre os sujeitos que estavam ministrando as disciplinas. (P8 - Informação Verbal).

Por seu turno, P4 entendeu que a integração entre os eixos e as disciplinas era constante, uma vez que “os professores tinham a preocupação de selecionar conteúdos que abordassem essa integração. Havia um planejamento prévio entre os docentes para que houvesse essa integração.” (P4 - Informação Verbal).

O tema da integração curricular é controverso entre os docentes, uma vez que também o perceberam como pouco expressiva ou imperceptível. P7, por exemplo, compreende como um processo de “pouca integração entre os eixos/disciplinas. [...] pois, os compromissos de cada profissional que atuava na especialização impediam um maior diálogo e definição de projetos integradores [...]”. (P7 - Informação Verbal).

Apesar da vinculação temática ou do fazer, o contexto foi pouco propício à efetivação da integração curricular, principalmente, porque não visualizavam espaço para reuniões e planejamento mais frequente.



Por sua vez, P5 definiu como

Pouca, [pois] houve poucas reuniões para discussão sobre a proposta de cada disciplina e cada professor elaborava o seu programa e ministrava suas aulas, sem grande preocupação com articulação em relação aos outros eixos de ensino.”. (P5 - Informação Verbal).

P9, a respeito de seu componente curricular acentuou que a integração “não aconteceu na disciplina lecionada”.

De modo semelhante, P10 corroborou a pouca efetivação curricular se restringindo a responder simplesmente: “Não percebi”. (P10 - Informação Verbal).

Notamos que, se por um lado, as opiniões são dissonantes, por outro, compreende-se as dificuldades da atividade prática. Este aspecto é latente na visão de P11. De acordo com essa docente houve dificuldade de integrar os conteúdos. Este aspecto, segundo ela, foi ratificado pelos alunos, os quais

denunciavam que essa integração ocorria de forma parcial, entre a teoria estudada e aspectos/exemplos da realidade deles: os alunos sempre diziam que os professores do curso sempre faziam essa intersecção com a realidade deles. Que faziam atividades para fortalecer esse conhecimento. (P11 - Informação Verbal).

Percebe-se, na fala de P11, que, apesar das dificuldades da integração, os alunos percebiam o esforço dos professores em tentar sua materialização, pelo menos relacionando a teoria com a realidade dos alunos.

Outro ponto controverso entre as categorias analisadas foi a percepção dos docentes sobre a integração entre EP,

Ensino Médio e EJA. As falas dos participantes da pesquisa flutuam entre afirmar a constância da integração ou negá-la completamente.

Assim, P3 afirma que a integração entre EP, EM e EJA ocorreu sempre, desde a efetivação da disciplina até a elaboração e produção dos TCCs. (P3 - Informação Verbal). Desde outra perspectiva, P4 afirma que ela ocorreu apenas a nível de discussão e da proposta, ou seja, ocorreu apenas teoricamente. Nessa mesma direção, P8 afirma que

tentava fazer a partir de uma literatura que articulasse esses dois movimentos, inclusive os documentos oficiais, a experiência de quem já havia feito a especialização e o uso de artigos produzidos pelo professor X a respeito da articulação. (P8 - Informação Verbal).

Para P9, P10 e P11 essa integração praticamente não ocorreu. Segundo P10, "esse era um esforço e a razão da existência da especialização do Proeja, mas a gente não conseguia fazer." (P10 - Informação Verbal) ou, nas palavras de P11, "não ocorria plenamente. Essa a gente pouco fazia." (P11 - Informação Verbal).

O percurso de análise mostra que os docentes apresentaram opiniões divergentes e mesmo controversas sobre a efetivação do currículo por eixo/disciplinas na especialização Proeja em que ministraram aulas. Percebemos, pois, que a integração curricular proposta no currículo das especializações não se materializou conforme era esperado, por diversos fatores, entre eles a previsão de reuniões frequentes

não se concretizou, pois muitos dos professores não eram da instituição e, portanto, iam ao Cefet-RN apenas para ministrar suas aulas. A própria organização curricular, por eixos sequenciados, com espaço de tempo entre um e outro destinado à elaboração de trabalho final de cada eixo, foi fator limitador para a efetivação da integração. Também foi relatado que muitas disciplinas foram ministradas por mais de um professor, já que não havia especialistas no campo teórico recém instituído.

#### **4. À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A especialização Proeja foi uma ação da SETEC, com o objetivo de formar profissionais para atuar no Programa Proeja, seja como docente, gestor, formador ou formulador de políticas. Em consonância com os fundamentos teóricos do Programa, a especialização, em seu formato sugerido pela SETEC (2006c), buscava uma integração curricular por eixos, que deveriam apresentar uma síntese das discussões entre ciência, tecnologia, natureza e trabalho sobre EB, EP e EJA.

Centralizar o currículo, a partir de suas relações com o contexto sócio-político mais amplo, determina a necessidade do uso de categorias que se afastam do âmbito puramente prescritivo trazido pela vertente tradicional. As categorias cultura, trabalho, controle social, poder, hegemonia e ideologia constituem elementos fundamentais para explicitar essas relações na ruptura com ações pedagógicas conservadoras.

Estas categorias necessitam impregnar os docentes envolvidos com as proposições, como também viabilizar a efetivação curricular.

No tocante aos dados analisados, concluímos que os docentes expressam opiniões distintas. A falta de consonância entre eles sobre a efetivação da integração curricular por eixos disciplinares indicia a polissemia advinda da própria concepção de currículo e as interferências da realidade material no desenvolvimento do curso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejapor-taria2080.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL **Decreto nº 5 840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Brasília, DF, 2006a. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm). Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs\\_docbaseproeja.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_docbaseproeja.pdf). Acesso em: 29 set. 2019.

BRASIL. **Proposta Geral para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização**. Brasília/MEC, Mimeo, 2006c.

CUNHA. Flávio Macedo; BURNIER. Suzana. Estrutura Curricular por Eixos de Conteúdos e Atividades. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, XXXIII, 2005. Campina Grande, PB. **Anais [...]** 2005. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/14/artigos/MG-6-25585339672-1115845862573.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

CACHO, Mylenna Vieira; NASCIMENTO, José Mateus; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Formação de Professores para o PROEJA: um breve cenário da especialização PROEJA no Brasil e no CEFET/IFRN-RN. In: NASCIMENTO, José Mateus; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. (Org.). **Especialização Proeja em foco: cenários e interfaces**. Curitiba, Editora Appris, 2017.

CIAVATTA. Maria; RUMMERT. Sônia, Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **Currículo integrado**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/pesquisa-como-principio-educativo>. Acesso em: 19 fev. 2019

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, 21 (1), 1996.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. Sociologia do Currículo: perspectivas e limitações. **Fórum educ.**, Rio de Janeiro, 4 (4): 55-69, out./dez. 1980.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. **Educ. rev.** [online]. 2012, vol. 28, n.3, pp.125-142.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *In*: Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. **Anais...** Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia\\_curriculo\\_dante.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_dante.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. *In*: **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

NASCIMENTO, José Mateus do; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; BARACHO, Maria das Graças. Saberes docentes: paralelo entre os eixos temáticos da matriz curricular e os objetivos de estudo dos TCCs das turmas Proeja do IFRN em 2008. *In*: **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina, PI, ano 18, n.29, jul./dez. 2013. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LES\\_29\\_25%20NOVEMBRO%202014\\_com%20marcas%20de%20corte.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LES_29_25%20NOVEMBRO%202014_com%20marcas%20de%20corte.pdf). Acesso em: 7 mar. 2016.

PAULA, Joaracy Lima de; HENRIQUE, Ana Lúcia Henrique. Reflexões sobre a Avaliação no Curso de Especialização PROEJA – CEFET/RN: do proposto ao realizado. *In*: Simpósio Internacional Trabalho Relações de Trabalho, Educação e Identidade, VI, 2016. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, CEFET-UFMG-UEMG, 2016. p. 1-18.

PROJETO Pedagógico Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. CEFET-RN, 2006, 28 p. (Digitado).

PROJETO Pedagógico Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. CEFET-RN, 2007, 32 p. (Digitado).

PROJETO Pedagógico Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada À Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Chamada Pública Nº1/2008-MEC/SETEC. CEFET-RN, 2008, 38 p. (Digitado).

RELATÓRIO Final de Especialização 2006. CEFET-RN, 2007, 32 p. (Digitado).

RELATÓRIO Final de Especialização 2007. CEFET-RN, 2009, 39 p. (Digitado).

RELATÓRIO Final de Especialização 2008. CEFET-RN, 2010, 79 p. (Digitado).

SANTOS, Ademir Jose dos, GROSSI, Marcia Goreti Ribeiro. Conhecendo o PROEJA, análise do documento-base da educação profissional. *In: Revista Educação e Tecnologia*. Vol. 15, Nº 3, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

## CAPÍTULO 6

# INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA – CEFET/RN

José Mateus do Nascimento<sup>1</sup>

Heriberto Silva Nunes Bezerra<sup>2</sup>

Paloma Freitas da Silva de Lima<sup>3</sup>

---

1 Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. *e-mail*: mateus.nascimento@ifrn.edu.br.

2 Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no IFRN. *e-mail*: herinunes2010@hotmail.com.

3 Licenciada em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no IFRN. *e-mail*: palomafreitasctm@gmail.com.



## 1. INTRODUÇÃO

**N**este estudo, temos como tema a integração entre as dimensões teoria e prática no contexto da formação da Especialização Proeja/Cefet-RN. Entendemos que a unidade dessas dimensões, como práxis, apresenta-se como importante no desenvolvimento de aprendizagens, seja em qualquer área, especificamente, em relação a essa pesquisa, quando enfocamos o Curso de Especialização Proeja ofertado entre os anos de 2006 a 2008, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), quando ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN).

Essa Especialização foi muito significativa para o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) nas instituições de ensino em âmbito federal, estadual e municipal, pois constituiu espaço de formação dos profissionais da educação que atuavam ou iriam atuar no âmbito do Proeja nas redes de ensino.

Acreditamos ser importante a oferta e a realização desse curso por ser necessário termos profissionais especializados nessa área e pelo fato de a proposta implementar uma política de formação continuada sobre o Proeja. No contexto dessa

formação, investigamos sobre a concepção e a efetivação da integração entre teoria e prática na Especialização Proeja.

As duas dimensões interdependentes, teoria e prática, aqui abordadas são indispensáveis para uma boa formação, pois entendemos que não se aprende sem prática e que não há prática sem teoria. A prática da qual nos referimos deve ser feita ao longo de todo o curso, para que de forma efetiva ocorra a integração, no sentido da união entre essas dimensões.

Partimos das seguintes inquietações: o que se entende por integração e sobre teoria e prática? Houve realmente uma integração entre teoria e prática na Especialização Proeja? Desse modo, temos como objetivo investigar, a partir da concepção de coordenadores e professores, a possível integração entre teoria e prática no curso de Especialização Proeja. Assim, discorreremos sobre os conceitos de teoria e prática, além de abordar a importância de sua integração no processo de ensino e aprendizagem no curso supracitado.

A respeito do conceito de teoria, compreendemos por intermédio de Minayo (2010, p. 175) que se trata de “[...] um conjunto coerente de proposições que inter-relaciona princípios, definições, teses e hipóteses e serve para dar organização lógica à interpretação da realidade empírica.” Consiste num discurso científico pelo qual o formulador analisa uma realidade ou objeto de estudo. As teorias foram historicamente construídas e servem socialmente para trazer respostas às problemáticas presentes na sociedade.

Quanto à prática, esclarece Pereira (1992, p. 75) que

a tentativa de compreensão da prática apenas como prática, isto é, como prática pura, divorciada da teoria, joga-nos em certo pragmatismo [...] e distorce este caráter de ação consciente e transformadora, impossibilitando-nos de passar da prática para a *práxis*.

No sentido de *práxis* como unidade teoria-prática, conceituamos integração e sua relevância. Conforme Ciavatta (2005), a educação integral é aquela que tem como base o trabalho como princípio educativo, servindo não apenas à profissionalização, mas também contribuindo para uma formação humana. Entendemos integração como a ação de completar um todo com as partes necessárias, nesse sentido, integrar teoria e prática, sabendo que cada um tem a sua importância “individual”, mas que só são completas como um todo, quando são integradas na composição de unidade.

Nesse sentido, para que haja uma formação integral, segundo Garcia (2009, p. 129), é necessária “[...] uma escola que tenha identidade própria, onde os conhecimentos teóricos e práticos sejam elaborados na perspectiva da *práxis* [...]”. Nessa perspectiva, compreendemos que tanto a prática como a teoria têm importância. A esse respeito, Pimenta e Lima (2012, p. 33, grifos do autor) dizem que

Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. ‘Que na prática a teoria é outra’.

Para as autoras, a formação de professores carece tanto da prática, como da teoria, elas fazem parte da formação do profissional docente e, conforme já expomos, não se deve atribuir mais valor a uma que à outra, pelo fato de que as duas se completam como unidade. Então, a possível dicotomia entre teoria e prática resulta em um empobrecimento da formação docente.

Pimenta e Lima (2012) argumentam ainda que é necessário que se tenha, no currículo do curso, a integração, ou seja, a interdisciplinaridade entre as disciplinas. É preciso que haja nexos dessas disciplinas com a realidade do campo de atuação do futuro formando. Também é fundamental superar a separação entre teoria e prática, se afastando da concepção de que somente o estágio é a parte prática do curso, a prática deve existir desde o início do curso até o final dele, em constante integração com a teoria.

Nessa vertente, Pimenta (2012, p. 105) expõe que

a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de realidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

Assim, concebemos e defendemos a unidade entre teoria e prática, de forma que deve ser instituída uma teorização da prática e uma praticidade teórica. A realidade social não pode continuar a ser estudada de forma fragmentada, nem dicotômica. A complexidade dos problemas de pesquisa

contemporâneos desafia-nos a conceber a multiplicidades de saberes e alternativas de leitura de mundo. A intersecção entre a episteme e a empiria apresenta-se como uma possibilidade ideal e real.

A fim de atingir o objetivo proposto, traçamos como percurso metodológico, a princípio, a pesquisa bibliográfica. Optamos ainda por uma abordagem de natureza qualitativa, pois “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.” (MINAYO, 2010, p. 57).

Ainda, sobre a pesquisa bibliográfica temos que:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 1986, p. 32).

No percurso investigativo, incluímos a realização de pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas com os coordenadores e professores do curso supracitado. Logo, a apreciação dos dados foi realizada por meio das categorias de análise predefinidas, quais sejam: concepção sobre integração; efetivação da integração entre teoria e

prática. A partir dessa categorização foi possível a elaboração de um quadro síntese das concepções presentes nos discursos dos entrevistados.

Desse modo, estruturamos esse texto em quatro tópicos: o primeiro, esta introdução; no segundo tópico, iniciamos a análise e discussão quanto à percepção tanto dos coordenadores, como dos docentes sobre o conceito de integração; no terceiro, analisamos também a percepção da coordenação e docentes sobre a efetivação da integração entre teoria e prática na especialização Proeja, e por fim, no último tópico, apresentamos as nossas considerações finais sobre o tema em pesquisa.

## **2. PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES E DOS DOCENTES SOBRE INTEGRAÇÃO**

Primeiro procuramos identificar as concepções da gestão e da docência a respeito do que seja integração para cada um deles. Em relação à categoria integração, dos cinco coordenadores, apenas um apresentou a concepção de que integrar envolve a relação entre os campos da teoria e da prática, pela mediação estabelecida por materiais considerados essenciais para que essa ação ocorra efetivamente como prática educativa ou escolar.

Acreditamos que além de serem necessários determinados tipos de materiais que funcionem como articuladores da integração, é preciso existir um planejamento antes do

início do curso, com todos os professores, para a elaboração de um currículo que proporcione as condições necessárias para que ocorra a relação entre teoria e prática.

Sobre a percepção de integração, dos dez participantes, sete professores apresentaram opinião sobre a categoria, conforme observamos no Quadro 1.

QUADRO 1 – concepção dos professores quanto à integração

P1	Compreende que a prática está ligada ao mundo prático, e que toda vez que se está trabalhando a teoria deve-se pensar e associar à prática, na perspectiva de se efetivar essa integração.
P2	Compreende que a integração entre teoria e prática pode dar-se por meio de atividades interdisciplinares.
P3	Compreende que a integração entre teoria e prática deve ocorrer por meio da vivência articulada durante todo o curso.
P4	Não se pronunciou sobre a categoria
P5	A efetivação de integralização entre teoria e prática, segundo a entrevistada, parte da própria metodologia, a qual deve promover o exercício da reflexão-ação-reflexão da prática docente.
P6	não se pronunciou sobre a categoria
P7	Entende que a integração entre teoria e prática pode ocorrer por meio de exemplos de vivências e de desenvolvimento de momentos coletivos.
P8	não se pronunciou sobre a categoria
P9	Entende que a integração entre teoria e prática, muitas vezes ocorre fora da sala de aula de ensino, tendo que o aluno efetivar essa integração no ambiente do Proeja.
P10	Compreende que a integração entre teoria e prática deve ser algo pensado e planejado.

**Fonte:** Dados de Pesquisa. Elaborado pelos autores desse trabalho (2019).

Podemos perceber que a maioria dos professores participantes tem a percepção de integração citando a relação entre a teoria e a prática, mediados pela vivência ou realização de atividades durante o curso de especialização.

Especificamente, para P1, a integração consiste no ato de associar, ou seja, para verdadeiramente existir uma integração é preciso uma associação constante da teoria com a prática e vice-versa. Conforme já mencionamos, entendemos que cada uma das duas dimensões tem a sua importância “separadamente”, mas que para existir uma verdadeira formação profissional as duas não se devem separar.

Nessa vertente, de acordo com Libâneo (1994, p.27), “A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”, ou seja, a teoria deve estar vinculada aos acontecimentos reais vivenciados pelos alunos e professores, isto é, a suas experiências, e a ação prática deve ser embasada nessa teoria.

O entrevistado P2 alia a integração à interdisciplinaridade, articula com as diversas atividades realizadas no curso. Para que isso efetivamente aconteça, é preciso um planejamento em conjunto com os professores das disciplinas, com o objetivo de pensarem conjuntamente sobre os meios e as possibilidades de associar teoria e prática por meio interdisciplinar.



Já para os participantes P3 e P7, a integração está vinculada às vivências coletivas organizadas durante todo o curso, aquelas que foram planejadas e executadas pelos professores junto à turma. Poucas iniciativas citadas nesse sentido.

Ainda, P5 percebe a integração articulada ao modo como se estabelecem as metodologias dos professores. Essas metodologias devem promover o exercício da reflexão-ação-reflexão, com foco na auto-avaliação de forma constante.

O entrevistado P10 compreende a integração dependente do planejamento e da ação pensada, ou seja, exigência do planejar desde a elaboração do currículo do curso, com vistas a facilitar o desenvolvimento da prática docente na produção do conhecimento.

Podemos observar que, no entendimento do entrevistado P9, essa integração não ocorre somente dentro de sala de aula, muitas vezes, ocorre fora desse espaço, ficando a cargo do aluno a busca da efetivação da integração no ambiente do Proeja.

Neste sentido, os professores apresentaram com mais intensidade as percepções que tinham sobre a integração. Por outro lado, os gestores evidenciaram um silêncio sobre a questão. Notamos uma multiplicidade de percepções sobre a integração, com destaque para a necessidade do planejamento como fator necessário para o professor realizar essa relação ou aproximação entre a teoria e a prática. A ação apresenta-se como indispensável na promoção do conhecimento para uma perspectiva de formação integral do ser humano.

### 3. PERCEPÇÃO DA GESTÃO E DA DOCÊNCIA SOBRE A EFETIVAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA

Nesta seção, analisaremos as percepções de gestores e de docentes do curso de Especialização Proeja, especificamente no que tange à efetivação da integração entre teoria e prática. Por meio dos discursos dos participantes, percebemos serem determinantes referências às práticas pedagógicas em relação aos obstáculos enfrentados e às realizações conquistadas.

A percepção de C1 foi de que não ocorreu integração por meio da afirmação “[...] a integração não se efetivou, [...]” (C1 - Informação Verbal), porque a ênfase da ação docente foi na teorização. Os demais coordenadores emitiram um preocupante o silêncio sobre essa categoria.

O participante C1 tentou justificar o foco na teoria e não efetivação da unidade pela falta de materiais concretos, a exemplo do didático, o que dificultou a realização de atividades práticas, permitindo que o curso se desenvolvesse apenas por meio da teorização. Nesse sentido, o entrevistado enfatiza que a integração entre a teoria e a prática não se efetivou.

Torna-se marcante o silêncio dos coordenadores em relação à integração entre teoria e prática no contexto da especialização pesquisada. A ausência da opinião provoca-nos

inferências a respeito da efetivação desse tipo de integração até mesmo no âmbito de cada eixo temático. Supõem-se que a coordenação não se sentiu à vontade para abordar o tema, devido ao maior envolvimento com a gestão do que com as questões pedagógicas.

No Quadro 2, podemos observar as falas dos professores sobre a concepção de integração de cada um deles. Observamos que, ao contrário dos coordenadores, a fala da docência declara efetiva integração entre teoria e prática.

QUADRO 2 – concepção dos professores quanto à integração entre teoria e prática

P1	“[...] a integração entre teoria e prática foi “razoável”, “porque a função da disciplina que a gente discutia tinha as duas funções. É uma disciplina que é teórica, que tem que pensar sobre uma prática. Então, por mais que você esteja discutindo teoria, as referências ao mundo prático são muito constantes. (...) O que a gente garantiu na disciplina foi que as discussões levassem em consideração a realidade prática, pelo menos em grande parte dela, e nesse aspecto foi constante”.
P2	“[...] houve uma tentativa no sentido de vivenciar algumas atividades que pudessem ser interdisciplinares, embora do ponto de vista teórico e não prático. “eu fui incluída pra tentar fazer essa integração (...) o que eu fiz enquanto prática foi tentar vivenciar algumas atividades que pudessem ser interdisciplinares, que pudessem ter essa ligação também entre teoria e prática, pra ele vivenciar o que ele estava estudando, na própria técnica, como a gente faz na disciplina de formação de professores”.

P3	<p>“[...] a integração entre teoria e prática que ela foi constante, posso dizer que foi constante e a integração entre o Ensino Médio, Educação Profissional e EJA, então todos os professores que assumiram esse compromisso em trabalhar no curso de especialização, esse era um dos critérios que a coordenação do curso teve na hora de selecionar os professores, a preocupação de conversar com esses professores no primeiro momento né, foi justamente estar o tempo todo vivenciando né, efetivando essa integração entre os eixos, entre as teorias e práticas, entre Ensino Médio, Educação Profissional e EJA, então isso foi em todos os momentos, desde o momento da efetivação da disciplina, como nos momentos de elaboração e produção dos TCCs”.</p>
P4	<p>“[...] houve pouca integração entre teoria e prática porque “havia muitas discussões durante as aulas, porém os docentes tinham dificuldades de promover essa integração”.</p>
P5	<p>[...] “a preocupação em articular teoria e prática foi constante. A própria metodologia adotada ratifica isso à medida que o exercício da reflexão-ação-reflexão da própria prática foi o eixo central do programa que construímos”.</p>
P6	<p>Diz que ocorreu um esforço de realizar dentro da própria disciplina: “Eu fiz relação com o chão da prática com eles. Com a sala de aula. Em relação a minha disciplina”.</p>
P7	<p>“[...] há uma integração constante entre teoria e prática verificada desde o planejamento do programa até ações teórico metodológicas em articulação para esta integração”.</p>
P8	<p>A entrevistada não consegue determinar se houve efetivação da integração entre teoria e prática. Demonstrando um pouco de confusão ao formular sua resposta e citando aspectos de permanência dos alunos no curso de especialização Proeja.</p>
P9	<p>“[...] como é uma especialização de educação profissional, voltada para o Proeja, a prática muitas vezes seria lá na sala do Proeja e tudo que ele aprendeu no curso, talvez fosse isso a integração entre a teoria e a prática, como minha disciplina que ministrava era metodologia do trabalho, fica difícil, eu saber se de fato, ele, na sua sala de aula, ele, de fato, aplicou essa metodologia ou essa integração que se requer”.</p>

P10	“[...] integração teoria e prática era um esforço permanente, (...) a gente tinha tanto nas aulas como nos próprios TCC, com todas as dificuldades de formulação, mas a gente tinha um esforço muito grande de tomar a prática, como um elemento de pensamento.
-----	---

**Fonte:** Dados de Pesquisa. Elaborado pelos autores desse trabalho (2019).

A partir das falas dos participantes P3, P5, P6, P7 e P10, compreendemos que houve a efetivação entre teoria e prática:

P3 destaca que desde a contratação do corpo docente houve a preocupação da coordenação em evidenciar a necessidade de articular mais teoria e prática, na perspectiva da práxis pedagógica entre Ensino Médio, Educação Profissional e EJA, desde o momento da efetivação da disciplina, até o momento da elaboração e produção dos TCC;

P5 e P7 asseguram que a própria metodologia utilizada contribuiu para essa efetivação. O primeiro afirmou que ela conduzia o docente ao constante exercício da reflexão-ação-reflexão da prática em sala de aula; o segundo pontuou que desde o planejamento até as ações teórico-metodológicas do programa havia o cuidado em realizar essa articulação entre teoria e prática;

P10, apesar de todas as dificuldades de formulação, explica que havia um permanente esforço em realizar essa integração, seja via aulas ou TCC;

P1 explica que a efetivação foi razoável, tendo em vista que a disciplina que ela ministrava no curso era teórica,

todavia o professor realizava constantemente discussões que levassem em consideração a realidade prática;

Por outro lado, P2 e P4 explicam que houve pouca efetivação, esclarecendo que houve tentativas no sentido de vivenciar algumas atividades que pudessem ser interdisciplinares, promovendo uma possível inter-relação entre os conteúdos teóricos estudados e as técnicas. Ainda destacou que havia muitas discussões durante as aulas e os docentes tinham dificuldades em promover a integração.

Finalmente, P9 não possui informações precisas sobre essa categoria, alegando que a disciplina que ministrava no curso dificultava a realização dessa integração entre teoria e prática, tornando-se difícil até mesmo saber se esse aspecto teve êxito no curso de especialização Proeja.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo tece as seguintes considerações em relação ao conceito de integração:

- dos cinco coordenadores, apenas um apresentou a concepção de que integrar envolve a relação entre os campos da teoria e da prática, pela mediação estabelecida por materiais considerados essenciais para que essa ação ocorra efetivamente como prática educativa ou escolar;

- podemos perceber que a maioria dos professores participantes tem a percepção de integração citando a relação entre a teoria e a prática, mediados pela vivência ou realização de atividades durante o curso de especialização no interior dos eixos disciplinares e até entre os eixos.

Em relação à efetivação da integração entre teoria e prática, percebemos que

- a coordenação declarou que não ocorreu a integração, porque o foco da prática esteve na teorização, de forma que a relação com a prática foi ausente durante todo o curso de especialização;
- as falas dos professores, ao contrário de C1, declararam integração entre teoria e prática em proporções distintas: plena ou moderada efetivação. O destaque foi feito para o esforço dos professores em materializar a unidade teoria-prática como essência do currículo integrado, referência de organização curricular do Proeja.

Desse modo, durante a análise das falas da coordenação e de professores que atuaram na Especialização Proeja, notamos diferenças sobre a concepção da integração entre teoria e prática e sua efetivação no desenvolvimento do curso. Os professores se sentiram mais à vontade para abordar o tema, inclusive, evidenciando que a efetivação da integração

ocorreu em alguns momentos de forma plena e em outros parcialmente.

## REFERÊNCIAS

- Clavatta, Maria; Ramos, Marise.; Frigotto, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- Fonseca, Edson Nery da. **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986.
- Garcia, Sandra Regina de Oliveira. **A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**, 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12. ed.). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- Pereira, Otaviano. **O que é teoria**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1992.
- Pimenta, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).





## CAPÍTULO 7

# EFETIVAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

José Moisés Nunes da Silva<sup>1</sup>

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares<sup>2</sup>

João Paulo da Costa Soares<sup>3</sup>

---

1 Doutor em Educação. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *e-mail*: moises.silva@ifrn.edu.br.

2 Doutora em Educação. Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *e-mail*: andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

3 Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. *e-mail*: joaopaulomatas@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

**A**s políticas educacionais estão intimamente associadas às políticas econômicas de um país, daí estarem presentes nas disputas sobre o papel do Estado, promovidas pelas diferentes classes e segmentos sociais. É, por isso, que as condições econômicas têm conduzido a escola à função social de legitimar as diferenças sociais, por meio da veiculação de um conjunto de conhecimentos resultado da visão do segmento social hegemônico.

No Brasil, essas contendas podem ser mais bem observadas nas alterações que o tema educação sofre a cada Constituição Federal, nos debates em torno de cada projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional e nas reformas educacionais promovidas.

Historicamente, no Brasil, o Ensino Médio, a Educação Profissional e a educação de jovens e adultos (EJA) foram desenvolvidos apartados, por meio de projetos pedagógicos distintos. O Ensino Médio, desarticulado do mundo do trabalho e de caráter propedêutico, conduzindo à educação superior; a Educação Profissional, na perspectiva do atendimento às demandas do mercado de trabalho e a EJA, vinculada à alfabetização de adultos, apenas.

Entende-se que, em função do avanço das forças produtivas, estão dadas as condições objetivas para que haja a

efetivação da integração entre aquela etapa da educação básica e essas duas modalidades de educação, tendo como horizonte a formação integral da classe trabalhadora brasileira.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo é analisar como a categoria integração Ensino Médio, Educação Profissional e EJA foi abordada pelos coordenadores e professores formadores que atuaram nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, ofertados pelo Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN), em 2006, 2007 e 2008.

Para tanto, discorre-se sobre a dualidade histórica entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, nomeadamente a partir do início do século XIX; o percurso histórico da EJA no Brasil; e a possibilidade de efetivação da integração dessas formas de ensino, a partir das condições materiais postas, cotejadas com as perspectivas apontadas pelos coordenadores e professores formadores dos mencionados cursos.

A relevância do estudo decorre do fato de que a rede pública de Educação Profissional, nomeadamente, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, pode contribuir para o atendimento da demanda de jovens e adultos desprovidos de uma formação profissional, que lhes permita melhor (re)inserir-se no mundo do trabalho, a partir da oferta de cursos técnicos de nível médio integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA, nos moldes do que vem oferecendo aos adolescentes.

## 2. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DUALIDADE HISTÓRICA

No Brasil do início do século XIX, o ensino secundário (atual Ensino Médio), tinha um caráter propedêutico (estudo das ciências, letras e artes), destinando-se aos filhos da elite, para o prosseguimento dos estudos no ensino superior, que eram realizados, particularmente, na Universidade de Coimbra, em Portugal. (MANFREDI, 2000).

Paralelamente a essa formação, D. João VI, em 1809, criou o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, destinado a promover o ensino profissional de artífices e aprendizes órfãos da Casa Pia de Lisboa e de índios, escravos, mendigos e desvalidos da sorte. (CUNHA, 2000). Assim, desde o início do século, a dualidade estrutural da sociedade brasileira se fazia presente no âmbito das políticas educacionais.

Na Primeira República (1889-1930), estabelecem-se diversas reformas na educação, começando com a Reforma Benjamim Constant (1890), que rompeu com o modelo educacional da Colônia e do Império, adotou princípios positivistas e um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito para a instrução primária e secundária. (SAVIANI, 2010).

Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha promulgou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos Estados, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, dos filhos dos desfavorecidos da fortuna.

No Estado Novo (1937-1945), a educação nacional ganhou organicidade com a Reforma Capanema, um conjunto de decretos-leis, denominados Leis Orgânicas: do Ensino Secundário (1942), do Ensino Industrial (1943), do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Primário (1946), do Ensino Normal (1946) e do Ensino Agrícola (1946).

O ensino secundário foi reestruturado, passando a ser desenvolvido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, correspondendo à formação fundamental; e o colegial, de três anos, compreendendo dois cursos paralelos: o clássico, para a formação intelectual baseada nas letras e filosofia, e o científico, para uma formação com maior ênfase nas ciências. Já o ensino industrial, em particular, tinha a finalidade de formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas mais variadas atividades.

Como se percebe, as Leis Orgânicas do Ensino reforçaram claramente a dualidade escolar, uma vez que bem demarcou a trajetória educacional das elites condutoras do país (ensino secundário, clássico ou científico, para o ingresso no nível superior) e da classe trabalhadora (ensino profissional, para inserção imediata no mercado de trabalho).

A partir dos anos 1970, o país experimentou a mais estreita relação entre educação e trabalho, no contexto do modelo econômico desenvolvimentista adotado pelo Regime Civil-Militar (1964-1985). É nesse período que o sistema educacional se consubstanciou na institucionalização da pedagogia tecnicista, inspirada na teoria do capital humano.

A Lei nº 5.692/1971 promoveu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, de modo que o 1º grau, de oito anos, unindo os ensino primário e ginásial; e o 2º grau, de três ou quatro anos, correspondendo ao antigo ensino secundário e aos demais ramos de ensino, destinado à qualificação de técnicos de nível médio, mediante a oferta compulsória do ensino profissionalizante. (BRASIL, 1971).

Essa Lei, ao instituir que o currículo do ensino de 2º grau seria composto de duas partes: uma de educação geral e outra de formação especial (habilitações profissionais), apontava para a integração dos Ensino Médio e profissional, e para a formação integral dos estudantes, tanto que estabeleceu como objetivo: proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

No entanto, a profissionalização obrigatória imposta ao ensino de 2º grau pela referida Lei, contraditoriamente, se encarregou de desmaterializar essa intencionalidade. Na prática, o que se viu foi um currículo tecnicista, com a subordinação dos conteúdos de educação geral aos das habilitações profissionais, os quais tinham um caráter eminentemente instrumental, para imediata inserção no mercado de trabalho.

Na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – (LDB/1996), que organizou a educação nacional

em dois níveis: educação básica, constituída de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio (antigo 2º grau); e educação superior; e cinco modalidades: Educação Profissional, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação especial e educação indígena. (BRASIL, 1996).

Com essa configuração, a LDB/1996 retoma a dualidade estrutural entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, pois coloca esses campos em perspectivas de formação distintas, ainda que propunha o oferecimento desse em articulação com aquele e estabeleça a formação humana integral (pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho) como finalidade da educação nacional.

Em 1997, a Educação Profissional foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, em três níveis: básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 1997), sob o discurso de que melhor se adequaria às demandas do modelo econômico adotado, que impunha mudanças à formação profissional (flexibilidade do trabalhador de novo tipo), em face dos avanços tecnológicos (de base microeletrônica) incorporados, sobretudo, ao setor produtivo.

Esse Decreto, ao estabelecer que a Educação Profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou subsequente a este (BRASIL, 1997), excluiu, sumariamente, qualquer possibilidade de manutenção da



oferta dos cursos técnicos (integrado ao Ensino Médio) estabelecido pela Lei nº 5.692/1971.

Essa reforma, ao dissociar a Educação Profissional do Ensino Médio, revelava-se não só anacrônica à estrutura econômica do capitalismo naquela década (modelo de acumulação flexível), como também retrocede aos anos 1940, ratificando a reinserção da dualidade escolar, ou seja, uma trajetória para a elite e outra para os trabalhadores, a partir da origem de classes.

Enfim, na primeira década dos anos 2000, uma nova organização para a Educação Profissional é promovida pelo Decreto nº 5.154/2004, que passaria a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional técnica de nível médio, nas formas integrada (em um mesmo curso e currículo e com matrícula única), concomitante ou subsequente ao Ensino Médio; e Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

Com a possibilidade da oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio resgatou-se a integralidade dos conhecimentos sócio-históricos que permeiam o Ensino Médio e os científicos-tecnológicos, no e do sistema de produção capitalista, com a formação específica para o exercício de profissões técnicas.

Com efeito, tem-se a perspectiva de se eliminar a dualidade escolar presente na estrutura e organização da

educação nacional e, acima de tudo, atender às necessidades dos filhos dos trabalhadores, uma vez que, pela realização de um único curso, eles concluem tanto o Ensino Médio quanto o ensino técnico, o que lhes possibilita prosseguir estudos no nível superior e/ou inserirem-se no mundo do trabalho.

### **3. A EJA: PERCURSO HISTÓRICO**

No Brasil, a EJA é marcada, historicamente, por ações educativas assistencialistas, populistas e compensatórias, as quais nunca estiveram inseridas nas políticas públicas educacionais delineadas para a educação básica, o nível dito “regular” de ensino; por se destinar quase que exclusivamente à classe trabalhadora; e por campanhas de alfabetização.

Ainda que a necessidade de oferecer educação aos adultos conste em documentos normativos do início do século XIX, como o Decreto nº 7.031-A, de 1878, que trata da criação de cursos noturnos para adultos analfabetos no município da Corte, e na Constituição de 1934, que preceitua ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos, foi somente a partir dos anos 1940, que a EJA começou a se constituir como política pública.

Para Gadotti (2011), a história da EJA no Brasil, pode ser dividida em três períodos: o primeiro, de 1946 a 1958, marcado pela realização de grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial; o segundo, de 1958 a 1964, com diversas experiências regionais ligadas ao aparato estatal e inspiradas

nas orientações de Paulo Freire; e o terceiro, de 1964 a 1985, no Regime Civil-Militar, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967.

A Lei nº 5.692/1971 dispôs, em um capítulo específico sobre o ensino supletivo, o qual seria desenvolvido por meio de cursos e exames, com a finalidade de suprir a escolarização de adolescentes e adultos que não a tivessem concluído na *idade própria*, bem como proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte, referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (BRASIL, 1971).

Todas essas iniciativas mostram que a EJA sempre foi marginal à política educacional do país, e desenvolvida de forma pontual e provisória, apenas na perspectiva da alfabetização (ler, escrever e contar), sem qualquer articulação com a educação básica.

A perspectiva de ampliação da escolarização de jovens e adultos no país se vincula à Constituição Federal de 1988, primeiramente em articulação obrigatória com o ensino fundamental e, depois com toda a educação básica. O Art. 208, da Carga Magna, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, preceitua

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não

tiveram acesso na idade própria; e II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, 2018, p. 160).

Desse modo, os jovens e adultos tiveram seu direito à ampliação de escolaridade reconhecido constitucionalmente. Ou seja, em sendo a educação um direito de todos, independentemente da idade, é fundamental dar a esses sujeitos a mesma atenção oferecida aos segmentos da educação básica, para além do ato de alfabetizar.

A LDB/1996 não só recepcionou esse mandamento constitucional como também estabeleceu que a EJA passaria a ser uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio e, como tal, portadora de especificidade própria. Isso implica considerar a formulação de propostas curriculares e metodológicas apropriadas, a identidade dos sujeitos, seus saberes e experiências de mundo, seus perfis e faixas etárias, o uso de material didático apropriado e uma política de formação de professores para atuar com esse público.

Assim, o que se deseja é que a EJA, destinada a um público portador de escolaridade descontinuada, seja organizada em um modelo pedagógico próprio, não se limitando apenas à alfabetização e, sim, como um processo facilitador de aprendizagem que se dá ao longo da vida, possibilitando a esses sujeitos a realização pessoal por meio do exercício consciente dos direitos da cidadania e melhor (re)inserção no mundo do trabalho mediante qualificação profissional.

## 4. O ENSINO MÉDIO, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EJA: POSSIBILIDADE DA EFETIVAÇÃO DA INTEGRAÇÃO

Em meados da primeira década dos anos 2000, as ações do governo Lula da Silva (2003-2010), no âmbito educacional, ampliaram a possibilidade de continuidade de escolarização de jovens e adultos trabalhadores, mediante a articulação da EJA com a educação básica (nas etapas do ensino fundamental e Ensino Médio) e a Educação Profissional.

Isto pode ser constatado no Decreto nº 5.154/2004, ao estabelecer que a Educação Profissional, desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de Educação Profissional técnica de nível médio, se articule, preferencialmente, com os cursos de EJA. (BRASIL, 2004).

Para efetivar a articulação desses campos – Educação Profissional, Educação Básica e EJA –, o Governo Federal instituiu, pelo Decreto nº 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, restrito ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o qual foi transformado, no ano seguinte, por meio do Decreto nº 5.840/2006, em Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com espectro de abrangência alargado para toda a rede de instituições federais de Educação Profissional,

instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical. (BRASIL, 2005; 2006).

O Proeja comporta três ofertas educativas: 1) Proeja-Fundamental: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, com, no mínimo, 1.400 horas (mínimo de 1.200 horas para formação geral e de 200 horas para formação profissional), articulando Educação Profissional com o Ensino Fundamental na modalidade EJA e objetivando a qualificação profissional e a elevação de escolaridade; 2) Proeja-Médio: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, com no mínimo 1.400 horas (mínimo de 1.200 horas para formação geral e de 200 horas para formação profissional), articulando Educação Profissional com o Ensino Médio na modalidade EJA e objetivando a qualificação profissional e a elevação de escolaridade; e 3) Proeja-Técnico: cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, como no mínimo 2.400 horas (mínimo de 1.200 horas para formação geral e a carga horária mínima estabelecida para a formação profissional pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos), associando a Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA, com vista ao exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o Proeja se coloca como uma possibilidade de se efetivar a integração da Educação Profissional com a Educação Básica e a EJA, pois permite a (re)inserção de jovens e adultos (da EJA) no sistema escolar brasileiro, promovendo

uma formação básica consistente para o efetivo exercício da cidadania e elevação de escolaridade, inclusive, para a continuidade de estudos em nível superior, além da qualificação profissional e técnica, visando melhor inserção no mundo do trabalho (Educação Profissional) e, assim, contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

Particularmente, a concepção de formação do Projea-Técnico é a *formação humana integral*, sustentada por um currículo integrado que atenda, ao mesmo tempo, às finalidades dos três campos educativos envolvidos; que combine, em sua organização, a indissociabilidade do trabalho como princípio educativo, a ciência, a tecnologia e a cultura; e que seja desenvolvido por meio de metodologia diferenciada que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive suas heterogêneas expectativas.

A formação humana integral é entendida como “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades, [da qual ele] tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.” (MANACORDA, 2007, p. 90). O sentido é, pois, de uma formação que contemple todas as potencialidades individuais (intelectual, laboral, física, moral, afetiva etc.) do ser humano e o conduza à integração, à participação e à intervenção na sociedade.

A formação assim concebida, possibilitará “[...] a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do

qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo; e a participação efetiva nos processos sociais. (BRASIL, 2007, p. 7).

O currículo integrado é aquele que coloca as disciplinas numa perspectiva relacional (integração teoria-prática), a fim de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maior integração dos saberes escolares com os saberes do cotidiano e, assim, possibilitar ao educando compreender a realidade (social, econômica, política e cultural) para além de sua aparência fenomênica. (RAMOS, 2005).

Ou seja, essa perspectiva de currículo concebe a realidade como um todo concreto, possibilitando aos estudantes tanto o acesso aos conhecimentos científico-culturais construídos historicamente pela humanidade quanto a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos que sustentam o modelo de produção capitalista.

A questão que se põe é: como a articulação entre a Educação Profissional, o Ensino Médio e a EJA, materializada em um currículo integrado visando à formação integral dos sujeitos foi recepcionada pelos coordenadores e professores formadores que atuaram nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA (Especialização Proeja), ofertados pelo Cefet-RN?

O Cefet-RN, por meio de cinco unidades de ensino: Natal Central, Mossoró, Currais Novos, Ipanguaçu e Zona Norte, ofertou, nos anos de 2006, 2007 e 2008, três, três e



cinco turmas, respectivamente, do curso de Especialização Proeja, todos na forma presencial, envolvendo 100, 99 e 198 profissionais (gestores e professores), respectivamente, todos com curso superior e pertencentes às redes pública estadual, municipal e federal de educação do Rio Grande do Norte, que atuavam na EJA ou que iniciariam atuação no Proeja. (SILVA, 2017).

A construção de um novo campo conceitual, advindo da integração da Educação Profissional, do Ensino Médio e da EJA, exige de coordenadores e professores formadores a apreensão de conceitos como integração, currículo integrado e formação humana integral, entre outros, presentes nos cursos de Especialização Proeja, o que concorrerá, segundo Silva (2017), para a formação continuada de gestores e de professores que atuarão com jovens e adultos trabalhadores nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA.

A respeito da efetivação da integração entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA, aduziu o coordenador C1, “como as disciplinas eram por módulos, tinha uma integração. Mas, ficou muito no campo da teoria, nos projetos, nos documentos.”. (C1 - Informação Verbal). No mesmo sentido, afirmou o coordenador C5: “foi trabalhado o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo. Mas acho necessário avaliar o trabalho inicial feito com as turmas.”. (C5 - Informação Verbal).

O coordenador C4, por sua vez, asseverou que

O currículo sempre foi integrado. Se discutia muito, muito. Até os nossos professores que são engenheiros, todos dizem o quanto foi bom esse curso, porque existia muita discussão e, muito assim, discussão da prática. Lá eles estavam trabalhando teóricos e tudo e os exemplos eram o da prática deles. Então, ele, acho não, digo que foi, porque eles disseram, né, nos depoimentos deles que foi uma aprendizagem muito grande para eles. (C4 - Informação verbal)

De fato, a estrutura curricular do curso de Especialização Proeja comportava sete disciplinas, entre as quais *Concepções e princípios da educação profissional, da educação básica e da EJA; Concepções curriculares em educação profissional, educação básica e EJA; e Processos cognitivos e culturais da aprendizagem de jovens e adultos*, que pressupunham o desenvolvimento de reflexões sobre as especificidades da efetivação da integração desses campos, bem como sobre ações educativas que conduzam à concretização do próprio Programa.

No mesmo sentido, os professores formadores apontaram para a existência da integração entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA no curso de Especialização Proeja, alcançada por meio da utilização da interdisciplinaridade.

Segundo o professor P2, “houve uma tentativa no sentido de vivenciar algumas atividades que pudessem ser interdisciplinares, embora do ponto de vista teórico e não prático.”. (P2 - Informação Verbal). Já o professor P3 afirmou que “percebeu uma integração muito forte entre as disciplinas, porque os professores paravam sempre semanalmente

para fazer esse planejamento, de modo que a integração entre teoria e prática foi constante.”. (P3 - Informação Verbal).

O professor P4, por sua vez, aduziu: “A integração entre as disciplinas era constante. Os professores tinham a preocupação de selecionar conteúdos que abordassem essa integração. Havia um planejamento prévio entre os docentes para que houvesse essa integração.” (P4 - Informação Verbal). E o professor P5 acrescentou que

A integração era constante. À medida que se discutiu as singularidades dos sujeitos jovens e adultos, levando em consideração suas necessidades de aprendizagem no âmbito de uma formação geral e profissional e seus limites e possibilidades, como sujeitos de aprendizagem e conhecimento. A própria metodologia adotada ratifica isso à medida que o exercício da reflexão-ação-reflexão da própria prática foi o eixo central do programa. (P5 - Informação Verbal).

Ainda que o Proeja se caracterizasse como um campo novo de conhecimento e os professores formadores tivessem atuação profissional específica (uns na formação geral, outros na técnica-profissional e outros com atuação na educação de jovens e adultos), se depreende que eles promoviam o desenvolvimento de ações teórico-metodológicas na direção da integração dos três campos formativos.

Ou seja, a construção de um campo de conhecimento na interseção da Educação Profissional com a Educação Básica e a EJA implica, inexoravelmente, pensar a atuação de professores formadores para além de sua formação inicial, de

modo que a interdisciplinaridade e a contextualização sejam possibilidades criadoras para a efetivação da integração.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA, historicamente, esteve marginal às políticas públicas educacionais brasileira, sendo predominantemente marcada, desde os anos 1940, por campanhas de alfabetização, de caráter assistencialista, populista e compensatória. No entanto, em tempos de globalização, não basta os sujeitos se alfabetizarem, é imprescindível que tenham acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos historicamente construídos.

Nesse sentido, o Proeja é uma iniciativa que apresenta possibilidades de construir avanços significativos no âmbito da EJA, devido à perspectiva de integração com a Educação Profissional e a Educação Básica, o que permite dissociá-la do seu sentido mais restrito – a alfabetização –, uma vez que conduz à ampliação da formação de jovens e adultos tanto para o prosseguimento de estudos quanto para a (re) inserção qualificada no mundo do trabalho.

Os coordenadores e professores formadores que atuaram nas turmas do curso de especialização Proeja desenvolvido no Cefet-RN, ainda que de forma incipiente, contribuíram para a efetivação da integração entre a Educação Profissional, o Ensino Médio e a EJA, por meio do diálogo entre as disciplinas que compunham o curso.

Com efeito, espera-se que os estudantes (gestores e professores) desse curso sejam capazes de reproduzir nas suas respectivas escolas o arcabouço conceitual que permeia a oferta de curso técnicos no âmbito do Proeja, sobretudo a integração, o currículo integrado e a concepção de formação humana integral, de modo que se possa caminhar para a construção efetiva desse novo campo de conhecimento na EJA e para a valorização dos jovens e adultos atendidos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 13 jun. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** [Atualizada até a EC nº 99/2017]. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 05 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 22 dez. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. **Documento Base**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso em: 10 out. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-193, maio/ago. 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, José Moisés Nunes da. Política pública e gestão para o/no PROEJA: epistemologia ou empiria nos TCC da especialização PROEJA no CEFEEET-RN? *In*: NASCIMENTO, José Mateus;

HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. (Orgs.). **Especialização Proeja em foco: cenários e interfaces**. Curitiba: Appris, 2017, p. 215-43.

## CAPÍTULO 8

# CONTRIBUIÇÕES DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCENTE DO ALUNO EGRESSO NA PERSPECTIVA DOS FORMADORES:

saberes em movimento

Edneide da Conceição Bezerra<sup>1</sup>

Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade<sup>2</sup>

Patrícia Carla de Macêdo Chagas Faria<sup>3</sup>

---

1 Professora da Área de Política de Educação Profissional e Formação Docente do IFRN, *Campus* Natal Zona Leste. Doutora em Educação. Desenvolve estudos no campo da alfabetização, letramento, educação prisional, educação de jovens e adultos e EAD. *e-mail*: edneide.bezerra@ifrn.edu.br

2 Pedagoga do IFRN, *Campus* Natal Zona Leste. Mestra em Educação pelo IFRN. Coordenadora Adjunta do curso de Pós-Graduação em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada a EJA. *Campus* Natal Zona Leste. *e-mail*: adilina.chagas@ifrn.edu.br

3 Professora de Didática do IFRN, *Campus* Natal Zona Leste. Doutora em Ciências da Educação, linha de Desenvolvimento Curricular. Atua e desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores, EAD e Educação de Jovens e Adultos. *e-mail*: patricia.chagas@ifrn.edu.br



## 1. PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

**E**ste trabalho compõe uma das partes do arcabouço da investigação, destacada na presente coletânea de textos, e visa refletir sobre as contribuições da especialização à formação profissional e docente do aluno egresso do referido curso. Para tal, recorreremos ao Projeto Pedagógico do Curso e às entrevistas realizadas com os professores formadores e coordenadores que atuaram à época no curso. Trazemos dados constituídos no recorte temporal dos anos de 2006 a 2008 da oferta do curso.

Nossa pesquisa tem como objetivo investigar quais foram as contribuições da especialização Proeja à formação profissional e docente dos alunos, a partir das seguintes indagações: a especialização contribuiu para a formação do aluno egresso do curso? De que forma? Quais contribuições foram possibilitadas? Essa formação corresponde às proposições previstas no PPC do curso?

O trabalho está organizado em três partes: essa parte de abertura, uma sessão com discussões teóricas sobre formação profissional mesclada à análise e discussão dos dados da investigação e uma última sessão textual onde trazemos as considerações finais do estudo.

Nesse contexto, é importante frisar quão desafiador é promover formação profissional para atuar com o programa que integra Educação Básica, Educação Profissional

e Educação de Jovens e Adultos. Vejamos um dos objetivos previstos no documento orientador que foi a gênese da oferta de formação:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias pedagógicas para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, adotando formas inovadoras e diversificadas de atividades de ensino-aprendizagem o que contribui para uma ação proativa voltada para a criação das condições necessárias e das alternativas possíveis para um desempenho técnico, ético e político, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são concebidos e implementados. (CEFET, 2006, p. 6).

Baseados no objetivo descrito acima, compreendemos que essa especialização veio com o intuito de formar profissionais para implantação do Proeja para melhor atender o aluno desse programa capacitando os profissionais da educação para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, o PPC do curso aborda o princípio que os alunos professores são profissionais em atividade, que produzem conhecimentos de maneira continuada em seu fazer diário. Assim sendo, trabalho aflora como princípio educativo por ser ele delineador de pessoas professores e alunos que, ao se formarem, são transformados e podem ser agentes de transformação.

Situando o contexto de criação e implantação da especialização Proeja, a seguir abordaremos as concepções de formação profissional, pois é a partir desse referencial

teórico que analisaremos as falas dos professores a respeito da formação do aluno egresso do curso analisado.

## **2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E SABERES SOBRE O PROEJA: QUAIS CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS?**

Iniciamos a presente seção destacando trechos das falas de professores formadores, colaboradores da nossa investigação, para ilustrar um dos principais aspectos que circunda a formação profissional docente, que é o aspecto da mudança.

O que eu pude notar é que os alunos na época eles colocavam, eles não seriam os mesmos professores de quando entraram no curso. Então aqueles que fizeram o curso todo, que chegaram até a apresentação das monografias, ou artigos, sempre eles tiveram a preocupação de hoje, eles não seriam os mesmos profissionais. Quer dizer, a visão mudou muito com relação ao jovem e adultos na escola, políticas. (C3 - Informação Verbal).

Eu acho que a gente percebe que eles mudaram tanto nas suas concepções e com certeza também nas suas práticas. Se você quer uma forma de avaliar a disciplina, talvez seja por meio disso, de que eles entraram de um jeito e saíram de outro. (P1 - Informação Verbal).

Consideramos que as contribuições de um processo formativo se dão nesse movimento: o de não sair do jeito que entrou num curso; o de não ser mais da mesma forma como se era antes; o de ter se apropriado de determinados

conhecimentos e vivências que mudam, que transformam sujeitos e práticas.

Quando a professora formadora diz que os alunos formandos mudaram tanto nas concepções como nas práticas, afirmação feita com ênfase, identificamos, desse modo, o cenário profícuo das contribuições que nos possibilita apreender que se baseia numa dupla perspectiva: teórica e prática.

Nesse sentido, é na via do movimento de reelaboração e mudança de saberes sobre a EJA/Proeja que realizamos a análise e discussão dos dados relativos às concepções de professores formadores quanto às contribuições do curso para os formandos.

A formação profissional docente engloba um conjunto diversificado de conhecimentos e saberes constituídos no decorrer da profissão que se estabelece desde a formação inicial, no âmbito da aprendizagem do ofício, perpassando por (auto)formações no contexto prático da profissão; bem como envolve momentos de qualificação formal e formação continuada.

Engloba, primordialmente, uma ampla trajetória para a construção da docência, uma vez que os caminhos da profissionalização seguem uma dinâmica permanente e mutante que permite aos profissionais internalizarem e ressignificarem seus repertórios de conhecimentos ao longo

do desenvolvimento de seu fazer docente. (PIMENTA, 2012; ENRICONE, 2004, 2009; GARCIA, 2002).

É no campo da formação continuada, contudo, que nos debruçamos no presente texto, analisando discursos de professores formadores sobre as contribuições possibilitadas pela oferta de uma qualificação, nível *lato sensu*, para professores que atuam com educação de jovens e adultos.

Tendo em vista o propósito principal da nossa análise com ênfase nos conteúdos formativos do curso de especialização em questão, compreendemos que considerar as concepções e sentidos que os docentes inter-relacionam às suas práticas e aprendizagens nos fornece ferramentas de análise e interpretação para repensarmos os caminhos formativos propostos.

Imbernón (2010, 2011) discute, no âmbito dos conceitos de formação profissional inicial e continuada, os elementos pertinentes aos resultados e impactos das formações para transformações educacionais e sociais almejadas, abordando as especificidades necessárias aos processos formativos, uma vez que

A especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum [...] ao conhecimento especializado. (IMBERNÓN, 2011, p. 31).

Na perspectiva esboçada por Imbernón (2011), os conhecimentos especializados para EJA e Proeja foram as premissas curriculares que fundamentaram o curso investigado.

Optamos por designar as categorias de análise como saberes docentes (TARDIF, 2002; FREIRE, 2009; PIMENTA, 2012) para interpretar os dados extraídos das entrevistas realizadas com os professores formadores da especialização após ter encontrado, nesses dados, elementos constitutivos de saberes profissionais como “saberes constitutivos da docência, que incluem a experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos” (MOROSINI e CAMORU, 2009, p. 67)

As abordagens que fundamentam a concepção de saberes à dimensão profissional docente surgem na ciência pedagógica com mais ênfase na década de 80 e são amplamente discutidos por autores como Gauthier (1998; 2000); Tardif (2002); Tardif e Lessard (2005).

A formação profissional docente para o Proeja vem, historicamente, demonstrando necessidades de maior sistematização sobre os conhecimentos que são produzidos na área, principalmente, em virtude de discontinuidades das suas ofertas de ensino e conjunto de profissionais que atuam especificamente com a modalidade e programa num contexto de aprofundamento do campo teórico. (NASCIMENTO; HENRIQUE, 2017; BARACHO; REIS, 2007; BRASIL, 2006).

A oferta desta formação para a rede indica uma etapa relevante para congregar estudiosos, pesquisadores e profissionais envolvidos diretamente com o Proeja.

Fundamentados na perspectiva epistemológica que embasa os saberes profissionais docentes, categorizamos nossos dados, a partir dos discursos dos formadores, da seguinte maneira:

- Saberes e contribuições teórico-disciplinares
- Saberes e contribuições da experiência e da prática
- Saberes ressignificados: contribuições e novos sentidos para o Proeja

Em cada particularidade desses saberes, identificamos as contribuições do curso pelo olhar dos sujeitos, bem como entrelaçamos conhecimentos pertinentes ao campo de pesquisa.

## 2.1. SABERES E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-DISCIPLINARES

A matriz curricular do curso em tela se estrutura em componentes curriculares que abordam pressupostos teóricos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem para jovens e adultos, com destaque para: concepções e diretrizes sobre a modalidade; gestão e políticas educacionais para o Proeja, concepções curriculares, aspectos didáticos, processos

cognitivos para a aprendizagem, diversidade dos sujeitos da EJA.

Os referidos conteúdos curriculares se relacionam a concepções e produções teóricas específicas e as disciplinas as quais também foram mencionadas nas falas e entrevistas, para situar contribuições da aprendizagem teórica e conceitual do curso.

Vejamos na fala de uma professora formadora, uma das contribuições oportunizadas quanto a saberes teóricos: o curso “trouxe uma experiência bem diferenciada na formação deles que até então eles não tinham vivenciado na sua prática docente, em termos de formação teórica, pois eles não tinham ainda vivenciado na sua formação profissional.”. (P3 - Informação Verbal).

Já a professora B destaca contribuições que relacionam conteúdos disciplinares e uma vez que “o curso proporcionou conhecer o Proeja; discutir o currículo integrado e discutir a interdisciplinaridade de forma científica e não no senso comum.”. (P2 - Informação Verbal).

Os saberes disciplinares e teóricos são provenientes da formação e socialização profissional dos professores, promovida pelas instituições formativas, mencionados por Tardif (2004), de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos das matérias, constituindo assim o “pluralismo do saber profissional”, uma vez que se relacionam com os demais saberes da profissão. (TARDIF, 2004).



Na pluralidade de saberes, é essencial para o profissional docente que atua com jovens e adultos ter a compreensão dos princípios e conceitos que embasam a constituição do perfil desse alunado. Essa compreensão foi descrita como uma das contribuições da especialização, conforme os seguintes relatos retratam.

Até de quem nunca trabalhou com EJA e até hoje fez a especialização mas não tem EJA no currículo deles, a gente vê um crescimento muito grande e também de professores que saíram da especialização e foram para a sala de aula trabalhar com EJA, também teve uma mudança, a gente sabe que alguns professores já conhecem, assim, já conhece, mesmo... dificilmente o engenheiro tem essa essa sensibilidade, esse conhecimento da educação, da parte da psicologia, né, o que os alunos de EJA trazem consigo [...] (C4 - Informação Verbal).

Acesso a uma literatura especializada e atualizada em educação básica, educação profissional e tecnológica e na modalidade de jovens e adultos. Contribuir no aperfeiçoamento das suas práticas profissionais. Colaborando com a formação de cidadãos e profissionais que tenham consciência das suas possibilidades e limitações em seu fazer, respeitando os diferentes contextos. (P7 - Informação Verbal).

Todas as respostas dos professores formadores apontaram contribuições e ganhos para a vertente teórica da formação profissional. Para um dos formadores, esse foi o maior fator de contribuição, na vertente do saber teórico-disciplinar, que o participante C2 expressou como conceitual.

Acho que foi mais no campo conceitual, porque a questão da prática de uma forma assim direta, de repente ele pode não obrigatoriamente atuando no Proeja, atuando na EJA ou

na educação profissional ele ter redimensionado de alguma maneira a sua prática né?! Mas isso eu não tenho condições de afirmar agora, mas do ponto de vista conceitual eu tenho certeza que sim. (C2 - Informação Verbal).

Dessa forma, os saberes teóricos baseiam-se na produção epistemológica das áreas do conhecimento e constituem o repertório científico legitimado para compor os currículos das instituições e possibilitam a (re)apropriação e internalização de novos conceitos sobre as áreas de conhecimento que perpassam a educação de jovens e adultos.

## 2.2. SABERES E CONTRIBUIÇÕES EXPERIENCIAIS E DA PRÁTICA

Os trabalhos produzidos no final do percurso vivido pelos alunos foram produto de investigações e reflexões de sua própria prática. (P8 - Informação Verbal).

Os saberes relativos à experiência e prática pedagógica são bastante discutidos em estudos sobre a profissionalidade docente com predominância a dar relevo e valorizar a prática pedagógica vivenciada pelos profissionais no cotidiano da escola.

São “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, com a experiência dos pares etc. Modelo para o trabalho docente pela prática do trabalho e socialização profissional.” (TARDIF, 2004, p.63).

Outrossim, os saberes pedagógicos colaboram, enfaticamente, com a prática de ensino, sobretudo se “forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”. (PIMENTA, 2012, p. 30).

Os professores formadores apontaram situações concretas que identificaram em relatos e vivências com os alunos do curso, demonstrando, desse modo, como sendo contribuições para saberes da prática e experiências de ensino.

Vejamos o seguinte bloco de falas dos participantes da pesquisa que expressam esses saberes e suas contribuições.

Na minha avaliação, esses professores que hoje ainda trabalham com EJA, tiveram uma mudança no campo prático também. No conceitual, foi mais assim, alguns professores, como eu disse, assim, o professor de eletrotécnica, fez o curso, ele é engenheiro de eletrotécnica, mas o curso é de Edificações, EJA de edificações, ele nunca trabalhou com EJA, mas ele teve uma mudança com os alunos deles de Ensino Médio, alunos do subsequente, tá entendendo? a gente percebeu isso. (C4 - Informação Verbal).

Quem atuava como professor aprendeu para melhorar a prática com os alunos: aprendeu a fazer a abordagem do conteúdo de forma melhor; a questão da paciência com o tempo. Que o tempo de aprender é diferente, que cada um não responde igualmente, que melhorou na maior assistência aos alunos. (P6 - Informação Verbal).

Compreender as particularidades dos estudantes do Proeja e ministrar aulas para as especificidades de um público jovem e adulto com saberes distintos dos saberes escolares. (P9 - Informação Verbal).

A maioria dos formadores apontou a importância de se considerar os saberes da experiência dos profissionais que já atuavam ou já tinham atuado com jovens e adultos e, a partir dos conteúdos trabalhados na especialização, foram capazes de redimensionar esses saberes.

### 2.3. SABERES RESSIGNIFICADOS: CONTRIBUIÇÕES E NOVOS SENTIDOS PARA O PROEJA

O curso permitiu foi que o alunado da especialização tivesse uma formação consistente sobre o ensinar e o aprender, para esta nova modalidade de ensino e de educação, onde você considera saberes, muitas vezes negligenciados pela ciência, o que passou a ser considerado por ser uma riqueza, do conhecimento que o aluno, alunado tem, então, eu acho que possibilitou uma nova maneira de ensinar. (P9 - Informação Verbal).

Aprendemos das respostas dos professores colaboradores algumas percepções que convergem para saberes que foram ressignificados sobre EJA e Proeja no decorrer do curso, principalmente, por remeterem a realidades e peculiaridades do campo de ensino que passaram a compreender sob uma nova perspectiva, sob uma possibilidade de transformação de saberes.

Alguns exemplos da constituição de novos sentidos e saberes estão contidos nos excertos abaixo.

Todos saíram assim com uma bagagem muito grande do que é a educação. Temos muitos engenheiros e eles

sabem muito da prática específica deles, o ser docente, o ser professor, vai se aprendendo com a prática. Todos eles disseram que foi muito bom entender, compreender, um pouco mais sobre a educação e também esse aluno que estava chegando, o aluno de EJA. (C4 - Informação Verbal).

A especialização, como um curso de formação continuada, resultou em um potencial, inclusive para a produção de conhecimentos que foram publicados depois dessa especialização por meio de livros, defesas de trabalhos acadêmicos. Os TCCs, contribuíram para mudar a percepção das pessoas do que é o Proeja dentro dessa perspectiva de inclusão social, de resgate social e de mudança do perfil do educador. (P8 - Informação Verbal).

Pensamentos como esses, revelados pelos formadores, nos possibilitam identificar que as contribuições da especialização se deram, sobretudo, numa dimensão de ressignificação de saberes profissionais que passariam, a partir do término do curso, a serem mobilizados em novas experiências docentes.

P5 sintetizou uma visão pertinente à integração e ao redimensionamento de saberes na formação profissional docente promovida aos egressos quando diz que o curso fez “interagir as concepções da experiência pedagógica de cada profissional cursista, concepções essas que emergiram e foram ressignificadas no diálogo com o campo conceitual e prático.”. (P5 - Informação Verbal).

O aspecto da formação continuada reverberar novos sentidos para a profissão foi posto em relevo pelos colaboradores de forma positiva e salienta um ganho proporcionado pelo curso à medida que “[...] com essa especialização, acho

que abriu mais o conhecimento, o olhar desses professores [...], né?” (C4 - Informação Verbal).

Nesse sentido, compreendemos que os egressos da especialização, de fato, saíram outros profissionais após a formação vivenciada e produziram novos saberes sobre a educação de jovens e adultos.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,  
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,  
Arredores irregulares da minha emoção sincera,  
Sou eu aqui em mim, sou eu.  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma. [...]  
*SOU EU, ÁLVARO DE CAMPOS*

Analisar as percepções e concepções dos professores formadores, partícipes do nosso estudo, ouvir suas vozes quanto a como se promoveu e quais contribuições foram possíveis nos fez lembrar os versos que destacamos acima, no tocante ao potencial dialético e estruturante da formação profissional docente.

A licença poética nos faz captar e mesclar os sentidos de integração contidos no processo de formação profissional, tendo em vista que “tudo isso me forma”. O tudo que nos forma são saberes. Os saberes diversos que se originam na prática, nas experiências, nas produções teóricas do currículo do curso, nas experiências com os estudantes jovens e adultos no dia a dia escolar, nas práticas ressignificadas pelos

formadores e, assim, reelaboradas pelos alunos, traçando os vários “arredores” da formação.

Retomamos aqui as questões iniciais do nosso estudo: a especialização contribuiu para a formação do aluno egresso do curso? De que forma? Quais contribuições foram possibilitadas? Essa formação corresponde às proposições previstas no PPC do curso?

A grande maioria dos professores formadores entrevistados afirmou que a especialização contribuiu bastante para a formação profissional dos estudantes e trouxe mudanças para o repertório de conhecimentos de cada um. Destacaram tanto saberes conceituais/teóricos, bem como saberes relacionados diretamente à prática de ensino na modalidade, como também conhecimentos e saberes novos, incorporados na perspectiva de mudança de visão sobre o campo da EJA e Proeja.

Ressaltamos, à guisa de conclusão, alguns aspectos que a pesquisa nos proporcionou identificar para responder às indagações iniciais e trazer uma síntese das contribuições mencionadas:

- A importância de se apropriar de saberes teóricos das disciplinas ministradas, contribuindo, assim, para a reelaboração de conhecimentos diversos sobre o ensino de jovens e adultos;
- A formação continuada docente é um processo dinâmico que permite mudanças conceituais, mudanças de paradigmas sobre as práticas de

ensino imprimindo aos professores novas trajetórias de identidade profissional;

- Saberes que necessitam de maior sistematização e aprofundamento epistemológico da área em questão;
- A necessidade de mais formação, estudos, pesquisas e produção de conhecimentos no campo da Educação de Jovens e Adultos e Proeja.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a especialização Proeja contribuiu para a formação do aluno egresso, uma vez ele pode se apropriar de saberes teóricos antes desconhecidos, que proporcionou a reelaboração de conhecimentos, bem como permitiu a mobilização dos saberes e das práticas vivenciadas no cotidiano profissional.

## REFERÊNCIAS

BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educação em foco)

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. **Documento Base**. Brasília. DF. 2007.

CEFET. **Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade**



**Educação de Jovens e Adultos.** Chamada Pública Nº 1/2008 – MEC/ SETEC. CEFET-RN, 2008. 38 p. (Digitado).

CEFET. **Projeto Pedagógico Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.** CEFET-RN, 2006. 28 p. (Digitado).

ENRICONE, Délcia. (Org.) **Professor como aprendiz: saberes docentes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Século XXI. 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ. 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. Trad. Silvana Leite. São Paulo: Cortez. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. *In*: SACRISTÁN, Jose Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso. 2013.

MOROSINI, Marília. C. e COMARÚ, Patrícia. A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo. *In* Enricone, D. (Org.). **Professor como aprendiz: saberes docentes.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2009.

NASCIMENTO, José Mateus do e HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. (Orgs.). **Especialização PROEJA em foco: cenários e interfaces**. Curitiba: Appris, 2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2012.

SILVA, Amélia Cristina R. e BARACHO, Maria das Graças. **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: Editora CEFET-RN, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Trad. João Batista. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O que é o saber da experiência no ensino? *In* ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmera Sant'anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat. 2012.



## CAPÍTULO 9

# A(S) CONTRIBUIÇÃO(ÕES) DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA CEFET-RN (2006 A 2008) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS:

uma análise a partir dos seus discursos

Ana Lúcia Sarmiento Henrique<sup>1</sup>

João Kaio Cavalcante de Morais<sup>2</sup>

Maria das Graças Baracho<sup>3</sup>

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri. Professora do IFRN no *Campus* Natal Zona Leste e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. *e-mail*: ana.henrique@ifrn.edu.br.

2 Licenciado em Biologia, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN e doutorando pelo mesmo Programa. *e-mail*: kaio-ca-valcante@hotmail.com.

3 Professora aposentada do IFRN/*Campus* Natal Central. Doutora em Educação pela UFRN, integra o Grupo de Pesquisa em Educação (PPGED) do IFRN. *e-mail*: gracabaracho@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

**N**este capítulo, pretendemos analisar a(s) contribuição(ões) da Especialização Proeja na formação e prática profissional dos egressos do curso, a partir de suas falas.

Convém assinalar que, ao focalizar as contribuições para a formação ou para a prática profissional do egresso da especialização, não o faremos apenas numa relação direta com a atuação profissional no Proeja. Nossa concepção sobre essa implicação é mais ampla e envolve tanto a atuação no campo do Proeja, como na modalidade EJA, assim como a retomada de estudos ou outros caminhos que o egresso mostre ter encontrado a partir de sua participação na especialização. Em outras palavras, cumpre-nos responder a uma pergunta: a Especialização Proeja foi marco para mudança na vida profissional e/ou acadêmica dos egressos?

Justificamos nossa posição em relação a essa escolha por entender que a pedagogia lida com subjetividades, com culturas, com sujeitos, com intencionalidades, de forma que ela é da ordem do imponderável. Na relação entre o que se pretende ensinar, o que se aprende e como isso modifica o sujeito existem resistências, resignações e contradições.

Nas palavras de Franco (2015, p. 604), “quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além,

ou para alguém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos.”.

A ação educativa verdadeira deve ser vista como práxis que integra, conforme Kosik (1995), os aspectos laborativo e o existencial. Para o autor, a práxis “se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentidos humanos matérias naturais, como na formação da subjetividade humana. (KOSIK, 1976, p. 204).

Em consequência, Franco (2015) defende que [...] “quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação.”. (FRANCO, 2015, p. 604).

Além disso, a existência do sujeito na história em um contexto social determinado exige desse sujeito, de um lado, escolhas para a provimento da materialidade de sua existência e, de outro, essa situabilidade pode não oferecer ao sujeito a oportunidade esperada. De forma que muitos dos egressos não atuaram no Proeja, porque o Programa não foi implantado na rede de educação do estado do Rio Grande do Norte, conforme o que se previa. Motivo por que não se pode responsabilizar esses egressos por não terem atuado na área do curso de Especialização.

Com o intuito de levantar dados a respeito das possíveis contribuições da Especialização Proeja na vida acadêmica e profissional dos egressos, os pesquisadores do grupo elaboraram um questionário com questões fechadas de múltiplas

alternativas, bem como abertas, possibilitando que os sujeitos discorressem sobre os temas e categorias propostas.

Levando em consideração o espaço de tempo entre o período que o egresso cursou a especialização (2006/2008) e o nosso contato (2015), muitos dos *e-mails* estavam desativados, o que gerou um baixo índice de respostas e exigiu que houvesse uma atitude mais ativa dos pesquisadores. Iniciou-se, então, um processo de contato mais direto com os sujeitos da pesquisa, a partir de março de 2016. Para isso, inicialmente, consultamos os dados na ficha de inscrição do curso, impressa e cedida pela coordenação geral do curso, e localizamos o *e-mail* e o telefone dos estudantes que haviam concluído a especialização. Houve ainda a busca de contato profissional por meio da Plataforma *Lattes*. Com isso, conseguimos que 40 especialistas respondessem *on line* ao questionário disponibilizado. De acordo com Henrique, Nascimento e Castro (2016), entre os anos de 2006 e 2008, foram formados, pela Especialização Proeja, 230 especialistas. Logo, com a aplicação dos questionários, alcançamos cerca de 17% da amostra.

Na busca de responder à nossa pergunta, primeiro, apresentaremos o perfil dos profissionais egressos para, em seguida, trabalhar com seus discursos. Para a análise, a partir das vozes dos egressos, construímos três categorias de análises: resignificação do olhar para a Educação Profissional (EP); contribuição para o trabalho na EJA/Proeja; contribuições para a prática pedagógica: currículo, planejamento e sujeitos da EJA

. Além dessas categorias, alguns discursos pontuaram que houve pouca ou nenhuma contribuição da Especialização Proeja para a formação ou a prática profissional dos egressos.

Para embasar, teoricamente, o nosso estudo recorreremos aos estudos de pesquisadores como Fazenda (1993), Kosik (1995), Veiga (1998), Freire (1987 e 2002) e Franco (2015).

## **2. OS JOVENS E ADULTOS COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO PROEJA**

Os sujeitos da EJA são potenciais trabalhadores e vivem, juntamente com as disputas relativas à política de direito à educação, o desemprego crescente, a informalidade das relações de trabalho, o decréscimo do número de postos de trabalho, entre tantas outras disputas que não se limitam somente ao trabalho e à educação.

Do ponto de vista educacional, tendo como recorte temporal os anos de 1990 em diante, algumas políticas se voltam ao atendimento de jovens e adultos na perspectiva de uma articulação entre a educação básica e a educação profissional. A partir da primeira década dos anos 2000, o Governo Federal instituiu vários programas e ações que buscam manter uma relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica, seja na forma integrada, concomitante ou subsequente. Entre eles, podemos citar o Proeja (2005), o Projovem (2005), a Rede Etec (2006), o Brasil Profissionalizado



(2007), o Pronatec (2011), o MédioTec (2017). Entre esses, interessa-nos o Programa de Integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Governo Federal, em 2005.

O Proeja se insere no escopo das ações afirmativas das chamadas políticas educacionais de inclusão para jovens e adultos. Visa oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que ainda não finalizaram o Ensino Fundamental como àqueles que já o completaram, mas que não concluíram nem o Ensino Médio nem um curso que os habilite em uma profissão técnica de nível médio. Além disso, foi instituído com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil; a segunda é integrar à Educação Básica uma formação profissional de qualidade socialmente referenciada que contribua para a integração socioeconômica do coletivo de jovens e adultos com progressão de nível de escolaridade (MOURA; HENRIQUE, 2015).

Partindo desse contexto, principalmente, as instituições ligadas à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a ofertar cursos técnicos integrados à educação básica na modalidade EJA e cursos de formação inicial e continuada.

Nesse encaminhamento, são muitos os desafios enfrentados para a efetivação de experiências de educação que contemplem a associação entre a Educação Básica e a

formação para o trabalho, condição necessária para o público em estudo. Dentre os diversos desafios de ordem administrativa, pedagógica, política e social, vamos discutir o ponto de vista pedagógico.

Do ponto de vista pedagógico, além da formulação de um currículo que tenha como fundamentos a inclusão do jovem e do adulto à escola, garantindo a sua permanência e a sua saída com êxito, a partir da elevação de conhecimentos e de nível de escolaridade, é fundamental que o docente reflita sobre sua prática, sobre o seu fazer pedagógico, pois se trata de lidar com pessoas que trazem para a sala de aula toda uma experiência de vida que precisa ser partilhada e trocada entre os pares no sentido de se constituir pontos de partida para a aquisição de um saber sistematizado.

Para isso, o profissional do ensino precisará se capacitar, no sentido de não só rever os conteúdos que já fazem parte do seu cotidiano, mas associá-los a conhecimentos voltados para o trabalho no contexto atual, voltados para a história da segregação social, para a exclusão, para as experiências de vida, para os sentidos de juventudes, para a cultura, natureza e arte, entre outros aspectos que vão surgindo no dia a dia da sua prática pedagógica. Além de rever os conteúdos a serem trabalhados, o professor precisará rever as metodologias a serem aplicadas, no sentido de conduzir a aprendizagem de conhecimentos interligada ao dinamismo da sociedade, fazendo sempre o seu contraponto com os interesses coletivos.

Nessa trilha, podemos pensar a formação inicial e continuada dos professores para EJA, assentada em alguns pressupostos: o primeiro diz respeito ao que significa prática pedagógica. De acordo com Veiga (1998, p. 16),

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Podemos pensar com Franco (2015) que a prática pedagógica é aquela que se organiza para atingir determinadas expectativas de aprendizagem. Além disso, defende a autora, que a prática pedagógica é eminentemente práxis, pois só se realiza na prática e na reflexão sobre a prática. É práxis emancipadora, pois “é uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.” (FRANCO, 2015, p. 206).

Pensar a prática pedagógica na dimensão defendida por Veiga (1989) e Franco (2015) significa compreender que a formação de professores deverá ter como fio condutor a união entre teoria e prática. Esse aspecto constitui o segundo pressuposto.

Sendo assim, trabalhar a prática pedagógica se traduz numa estratégia metodológica que possibilita unir, por meio do diálogo, a teoria e a prática não se limitando a discutir, apenas, o cotidiano, mas associar a essa problemática, usando

o diálogo, os conceitos que embasam a referida temática. Segundo Freire (1987, p. 83),

o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Esse caminhar da devolução organizada e sistematizada do conteúdo vai exigir por parte do professor que trabalhe os seus estudantes na perspectiva de desenvolver uma atitude libertadora e, para isso, é preciso que, antes, esse professor já se tenha trabalhado individualmente, pois “a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos” (FREIRE,1987, p. 82).

Esse exemplo traduz o terceiro pressuposto que deve estar presente na condução de qualquer ação humana e, principalmente, na ação docente: a corporeificação das palavras pelo exemplo, a prática testemunhal. Podemos perguntar com Freire (2002, p. 16)

Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?

Como quarto pressuposto, e que complementa os demais pressupostos já citados, sugere-se que a formação

docente trabalhe a interdisciplinaridade, compreendendo-a não só do ponto de vista metodológico, mas também epistemológico, considerando que os conteúdos escolares são representados por pequenos recortes de conhecimentos chamados de disciplinas, temas, projetos, entre outros.

Desse modo, trabalhar os conteúdos adotando a interdisciplinaridade permeada pelo diálogo faz fluir as diversas formas de conhecimento, deixando-os serem interpenetrados por elas. Nesse processo, “vive-se e exerce-se” (FAZENDA, 1993, p.17) a interdisciplinaridade. Assim, a atitude epistemológica da interdisciplinaridade precisa ser adotada pelos professores que trabalham com EJA, partindo do entendimento da necessidade de construção de novas racionalidades.

Os quatro pressupostos aqui discutidos (prática pedagógica como prática social, a união entre teoria e prática na prática docente, a corporeificação pelo exemplo e a interdisciplinaridade) devem embasar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, principalmente quando se trata da formação de professores que atuam/atuaram na EJA ou no Proeja.

### 3. O PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA

Antes de apresentar e discutir as falas dos sujeitos da pesquisa, apresentaremos alguns dados que caracterizam o perfil dos respondentes do questionário.

Os questionários foram enviados para egressos que frequentaram o curso em três cidades do Rio Grande do Norte (Natal, Mossoró e Currais Novos), apesar disso, 50% dos participantes que responderam ao instrumento de pesquisa fizeram o curso no IFRN *Campus* Central, em Natal; 45% em Mossoró; e apenas 5% em Currais Novos. Acreditamos que isso seja resultado da dificuldade que tivemos em localizar os sujeitos tanto pelo espaço de tempo transcorrido entre a finalização do curso e nosso contato, como pelo fato de que muitos não tinham currículo atualizado na Plataforma Lattes, que pudesse subsidiar outra forma de contato.

Com relação à faixa etária, 78% tinham mais de 41 anos no período da realização da pesquisa, como podemos observar no Gráfico 1. Como entre a finalização dos cursos e o contato para a pesquisa transcorreu mais de uma década, podemos afirmar que, à época do curso, esse grupo majoritariamente era formado por profissionais com mais de 30 anos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos especialistas Proeja (2006-2008)



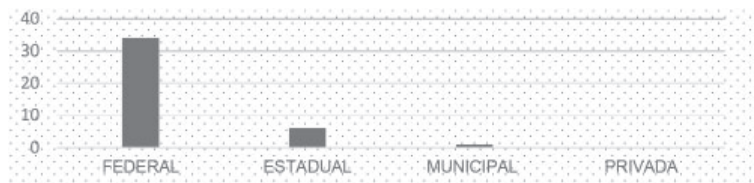
**Fonte:** Dados de pesquisa. Elaborado pelos autores (2019).

Um dos achados dessa caracterização diz respeito à grande diversidade de formação inicial e continuada dos sujeitos. Na formação inicial, observamos bacharéis, tecnólogos e licenciados. Com relação ao processo de formação continuada, 72% já tinham curso de pós-graduação, o que sinaliza que esses participantes ingressaram na Especialização Proeja, não por mudança de nível na carreira profissional, mas para adquirir conhecimento do espaço de trabalho que atuavam/atuam.

No que diz respeito à vinculação dos sujeitos da pesquisa às esferas educacionais, vimos que 85% dos respondentes trabalhavam/trabalham no IFRN ou em instituições vinculadas à rede federal de ensino, como pode ser visto no Gráfico 2. Os demais ocupavam/ocupam espaços nas redes estaduais e municipais de ensino, bem como na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Nenhum deles trabalha/trabalhava na rede privada de ensino. Há que se

informar que os cursos de especialização Proeja, nos anos de 2006 a 2008 foram direcionados a profissionais da rede pública de ensino.

Gráfico 2 – Esfera de atuação a que os participantes estavam/estão vinculados



**Fonte:** Dados de pesquisa. Elaborado pelos autores (2019).

Logo, os dados sinalizam que os egressos do curso da Especialização Proeja estão inseridos no contexto da educação. Apesar disso, nem todos eram/são professores e estavam/estão no contexto de sala de aula. Os dados indicam que 55% dos participantes eram/são professores, sem necessariamente atuar diretamente no Proeja. Os demais eram/são gestores, coordenadores, pedagogos, dentre outros.

Sendo assim, notamos que os sujeitos participantes da pesquisa optaram por cursar uma especialização sobre o Proeja pela necessidade de adquirir conhecimentos, tendo em vista sua inserção no contexto da ofertas desses cursos nas redes de ensino a que estavam vinculados. Esses sujeitos eram, em sua maioria, professores, mas nem todos estavam no contexto do Proeja.



Para além dos professores, existem, entre os sujeitos de pesquisa, outros perfis de profissionais que se vincularam à Especialização Proeja, dentre eles, gestores, coordenadores, técnicos em assuntos educacionais, pedagogos, dentre outros. Apesar das diferenças, todos os grupos estavam interessados, segundo os resultados da pesquisa, em adquirir conhecimento a respeito da EP, da EJA e, especificamente, do Proeja.

#### **4. FALAS QUE SE ENTRELAMAM: CONTRIBUIÇÕES DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA NA VIDA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS**

Neste tópico, discutiremos, a partir das falas dos sujeitos, as possíveis contribuições da Especialização Proeja na vida profissional, acadêmica e existencial dos participantes. Após as análises dos dados, construímos três categorias de análises, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Discriminação das categorias construídas *a posteriori*

CATEGORIA	DISCRIMINAÇÃO
1	Ressignificação do olhar para a EP
2	Contribuição para o trabalho na EJA
3	Contribuições para a prática pedagógica: Currículo, planejamento e sujeitos da EJA

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos autores (2019).

As falas dos sujeitos indicam uma contribuição na atuação para além do Proeja, nas modalidades de EP, de EJA e na Educação a Distância (EaD). Mostrou ainda contribuições para atuação pedagógica como planejamento, adequação às especificidades dos alunos, contribuições relativas a questões como mudança de postura pessoal (criticidade e segurança).

Na primeira categoria, os sujeitos evidenciaram questões relativas à EP. Segundo eles, o curso de especialização contribuiu para uma melhor compreensão a respeito da história da EP no Brasil, bem como às políticas públicas atreladas a esse campo. Além disso, pontos como currículo integrado e formação humana integral apareceram como elementos importantes de contribuição para o egresso.

De acordo com E22, “as disciplinas me ajudaram a entender as políticas públicas da educação profissional e os princípios que norteiam a gestão democrática.” (E22 - Informação verbal). Esse sujeito evidenciou também que “o curso me proporcionou uma visão diferenciada da educação profissional e o currículo que a compõe.” (E22 - Informação Verbal).

Com relação às especificidades da formação da EP, E03, a partir do curso, compreendeu que “o IFRN, busca a formação integral do aluno, dentro de uma concepção gramsciana, onde todas as áreas do conhecimento devem ser contempladas.” (E03 - Informação Verbal).

Sendo assim, compreendemos que assuntos importantes da EP foram discutidos e incorporados por esses sujeitos. A história e as políticas públicas envolvendo a EP são elementos fundamentais para compreensão da construção de como os conceitos de formação humana integral e de currículo integrado foram construídos nas instituições que ofertam EP neste país.

A segunda categoria de análise aborda falas que evidenciaram contribuições para atuação junto ao público da EJA. De acordo com os respondentes, os estudantes da EJA formam um grupo de sujeitos no qual o processo de ensino e aprendizagem deve ser específico. Logo, esse sujeito compreendeu elementos que, teórica e metodologicamente, devem subsidiar o trabalho na educação para jovens e adultos.

Essa mesma questão também pode ser constatada na fala do sujeito E19, a qual evidencia que “o curso me proporcionou um conhecimento vasto de como lidar com a educação de jovens e adultos.” (E19 - Informação Verbal). Além disso, E26 esclareceu que o curso e as disciplinas “me deram mais oportunidades de me preparar para a formação do jovem e adultos, me dando mais suporte à disciplina que leciono”. (E26 - Informação Verbal).

O participante E09 pontuou que “sempre trabalhei com educação de jovens e adultos e, no entanto, nunca tinha tido a oportunidade de discutir de forma sistematizada, pautada teórica e metodologicamente a temática educacional.” (E09 - Informação Verbal). Por fim, E05 defendeu que

os conhecimentos adquiridos serviram como compreensão para alguns problemas cotidianos da sala de aula com o público de EJA como também serviram para eu ser mais questionadora e mais reflexiva sobre algumas situações. (E05 - Informação Verbal).

A última categoria abordou contribuições na perspectiva ampla das práticas pedagógicas e suas implicações para o currículo, planejamento e sujeitos da EJA. Os participantes partem do pressuposto de que o público EJA é diferenciado e, por esse motivo, precisam ter um olhar especial em suas práticas pedagógicas. Logo, compreender os pressupostos teóricos e metodológicos envolvendo esses jovens e adultos podem contribuir para a escolha da prática pedagógica mais adequada. Esse olhar diferenciado influencia o currículo e o planejamento.

O sujeito de pesquisa E22 demonstra que “entender esse público, suas necessidades e perspectivas, trouxe um olhar muito mais abrangente para minha prática profissional”. (E22 - Informação Verbal). Ainda na defesa da compreensão a respeito do público, E01 afirma que

entender melhor o universo do EJA contribuiu para trabalhar as práticas profissionais no curso de Turismo EaD, por exemplo, trazendo uma melhor compreensão do universo do aluno trabalhador. (E01 - Informação Verbal).

E01 não trabalha com EJA ou Proeja, mas o curso de especialização lhe permitiu compreender a especificidade do aluno que trabalha, público da EJA, e dos cursos subsequentes em EaD, como é o caso do curso de Turismo, em que E01 atua.

E37 localiza uma dificuldade em trabalhar com o público EJA, tendo em vista que teve “que aprender no dia a dia a melhorar a prática para poder atender a este público tão diferente”. (E37 - Informação Verbal).

Compreender as especificidades do público de jovens e adultos contribuiu, segundo E18, para “realizar melhorias e/ou ajustes numa perspectiva pedagógica”. (E18 - Informação Verbal). O participante E20 sinaliza que teve, a partir do curso, “mais cuidado na sala de aula, no planejamento, tive um olhar mais pedagógico”. (E20 - Informação Verbal). Por fim, E03 esclarece que, depois do curso,

mudei a minha concepção de currículo e, portanto, mudou a forma como eu planejo a minha atividade docente, principalmente no tocante à EJA, quando eu buscava fazer “aligeirar” o que é proposto para o integrado. (E03 - Informação Verbal, grifo nosso).

Alguns sujeitos sinalizam que houve pouca contribuição para sua área, tendo em vista que não estavam/estão ou nunca trabalharam com EP, EJA ou Proeja. Segundo E25, “ainda não tive oportunidade de trabalhar com turmas de EJA, nem vivenciar um ensino integrado”. (E25 - Informação Verbal). E37, por sua vez, ressalta que “muitos dos conhecimentos adquiridos possibilitaram aplicação em parte, tendo em vista que trabalho com outra modalidade de ensino”. (E37 - Informação Verbal). Por fim, E08 lembra que “todo conhecimento é agregador, mas atualmente percebo pouca aplicação dos conhecimentos adquiridos em minha prática profissional”. (E08 - Informação Verbal).

Percebemos que, subjacente a essas três últimas falas, está uma concepção restrita do que seria a contribuição de um curso de formação continuada. Esses sujeitos referem-se à aplicação em sala dos conhecimentos adquiridos, como se a formação em educação necessariamente devesse ter como resultado um produto imediato.

Como afirmamos anteriormente, nossa perspectiva são as mudanças profissionais, acadêmicas e as existenciais (KOSIC, 1995).

Outro ponto que se deve assinalar é que, na análise das entrevistas dos coordenadores (que não foi objeto de análise neste capítulo), um dos respondentes pontuou que 6 dos egressos da especialização retomaram sua trajetória acadêmica e ingressaram no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do IFRN.

Um egresso da primeira turma da especialização, já com mestrado e doutorado, foi convidado a ser professor na segunda turma do curso e incluiu, entre seus objetos de pesquisa a EJA e o Proeja. Começou, pois a pesquisar e a produzir academicamente sobre EJA/Proeja, o que lhe permitiu entrar para o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

Esses são exemplos significativos de que a contribuição de um curso deve ser pensada para além da aplicação direta dos conhecimentos na prática de sala de aula ou da gestão.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumpre-nos responder, de forma sucinta, à nossa questão de pesquisa: a Especialização Proeja foi marco para mudança profissional e/ou acadêmica de seus egressos?

O perfil dos egressos do curso de especialização mostra que alguns deles trabalhavam nas esferas estadual e municipal da educação, que, à época do curso, não ofereciam Proeja. Dessa forma, não foi possível a esses sujeitos trabalharem na área de formação do curso. Outro grupo trabalhava com a EJA, seja como gestor ou como professor, de modo que puderam direcionar os conhecimentos adquiridos no curso para essa modalidade de educação. Outro grupo, o da esfera federal, era o que, de maneira mais direta, poderia aproveitar os conhecimentos do curso em sala de aula com turmas do Proeja. Entretanto, a diversidade de formas (integrado, subsequente), níveis (médio e superior) e modalidades (educação profissional, educação a distância, presencial e EJA) em que os professores atuam no Instituto pode tê-los afastado dessa área.

Constatamos que houve resignificação do olhar para a EP, contribuições para o trabalho com a EJA, mudanças relativas a questões pedagógicas no trabalho pedagógico em outros níveis e modalidades de educação. Além disso, também constatamos que alguns egressos retomaram sua carreira acadêmica e incluíram entre seus objetos de estudo as questões relativas à EJA/Proeja.

Lembramos que nossa concepção de contribuição não é instrumentalista e, portanto, não se restringe a buscar uma relação direta entre o curso e sua aplicação na escola. Acreditamos, com Franco (2015), que a educação sempre acontece para alguém ou para além dos objetivos inicialmente planejados. Nesse sentido, perceber que o egresso compreendeu a dualidade estrutural que permeia a educação brasileira e, em consequência, compreendeu que a EP poderia não ser instrumental, em nossa compreensão, é atribuir significado a essa especialização. Escutar que o que foi discutido no curso auxiliou vários egressos a repensarem práticas e formas de atuação como docente ou gestor é atribuir significado a essa especialização. Saber que vários dos egressos construíram conhecimentos que lhes fizeram sentir-se encorajados a prosseguir seus estudos a nível de mestrado é atribuir significado a essa especialização.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações, *In Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; NASCIMENTO, José Mateus do; CACHO, Mylenna Vieira. Uma análise comparada dos projetos de



especialização Proeja - Cefet/RN (2006 a 2008). In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016. p. 183-216.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. Acesso em: 10 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2012.914>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

## CAPÍTULO 10

# CONTRIBUIÇÕES DA ESPECIALIZAÇÃO PROEJA PARA A VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS:

reflexões a partir da elaboração dos TCC

Antonio Max Ferreira da Costa<sup>1</sup>

José Mateus do Nascimento<sup>2</sup>

---

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN), graduado em Pedagogia (UFRN). Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e do município de Natal. *e-mail*: zenmateus@gmail.com.

2 Pedagogo, possui doutorado em Educação pela UFRN (2006). Atua em pesquisas no Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN, coordenando pesquisa sobre o Proeja; é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN), na linha de história, historiografia e memória da Educação Profissional. *e-mail*: a.maxcosta@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste capítulo trata de evidenciar as contribuições da pós-graduação *lato sensu* em Proeja 2006, 2007 e 2008 para a vida acadêmica dos egressos desse curso, a partir da análise das reflexões sobre a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso (TCC). A especialização Proeja foi oferecida, na época, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN), nas unidades/polos de Natal Central, Natal Zona Norte, Mossoró, Currais Novos e Pau dos Ferros. Para esta análise, seguindo o projeto de pesquisa submetido ao Edital Universal CAPES/CNPq-2013, trabalharemos com os polos de Natal Central, Mossoró e Currais Novos.

A pesquisa apoia-se na análise dos quarenta questionários destinados aos egressos do curso de especialização Proeja, no contexto das duas categorias que se referem aos temas e elaboração dos TCC (EJA, Proeja, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Outros) e à sua repercussão na formação acadêmica e profissional de cada egresso. Os quarenta egressos foram identificados, na pesquisa, pelos códigos E01, E02, E03 até chegar ao E40.

Para o desenvolvimento deste capítulo, organizou-se metodologicamente o escrito em três etapas, a saber: fez-se primeiramente uma pesquisa bibliográfica, objetivando tecer reflexões sobre os saberes profissionais e a formação docente

dialogando com os teóricos da educação, assim como da Educação Profissional (EP). Na segunda etapa, produziram-se quadros com as respostas às questões que serviram para a construção das duas categorias anteriormente citadas. Depois, com as 40 respostas dadas pelos egressos participantes da pesquisa, construíram-se gráficos com os dados estatísticos, seguidos de suas respectivas análises e articuladas às ideias dos teóricos do campo das Ciências da Educação. Na terceira e última etapa, empreendeu-se a tessitura textual, visando à sistematização da pesquisa em relação às contribuições dessa especialização na vida dos egressos e no seu fazer profissional com foco nos TCC.

## **2. REFLEXÕES SOBRE OS SABERES PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação. (TARDIF, 2002, p. 29).

Tecer reflexões acerca dos saberes profissionais e da formação de professores no campo da educação e da EP é de certo modo revisitar as ideias de Nóvoa (1990), Tardif (2002) e Araujo (2008), porém é interessante buscar conhecer a gênese dos saberes docentes.

Conforme Costa e Rausch (2011), os estudos sobre os saberes da profissão docente têm sua gênese na produção do conhecimento internacional, com o desenvolvimento

de pesquisas que usam a abordagem teórico-metodológica que dá voz ao docente a partir da análise de trajetórias e de histórias de vida.

Nas ideias tecidas por Nóvoa (1995), essa nova abordagem nasce em oposição às pesquisas anteriores que reduziam a profissão do professor a um conjunto de competências e técnicas, o que acabava ocasionando uma crise de identidade nos docentes, em virtude de uma ruptura entre o eu profissional e o eu pessoal.

Com Nóvoa (1995), é possível pensar que o trabalho docente é uma espécie de teia, na qual se encontram inúmeros aspectos da história de vida do ser humano. Nessa trama, têm-se as questões individuais, sociais, profissionais, culturais e psicológicas. Sabendo que os aspectos da vida do ser humano são influenciadores na trajetória profissional, será que se pode dizer que os saberes da profissão docente só são aprendidos no fazer docente?

Costa e Roush (2011) apoiam-se nas ideias de Tardif (2002), advertindo que a diferença entre as profissões se constitui na natureza do saber profissional, que apresenta características como: especializado e formalizado; adquirido em grande medida nas universidades, prevendo uma titulação; pragmático, voltado para resolver problemas; destinado a um grupo competente para assim fazer uso dele; avaliado e autogerido pelos pares; requer improvisações e adaptações a novas situações num processo de reflexão; demanda uma formação contínua para acompanhar sua evolução; utilização

é de responsabilidade do próprio profissional. Será que todas essas características do saber profissional teorizada por Tardif (2002) têm potencializado os formadores de professores a buscarem idealizar um repertório de conhecimentos e competências para a formação e a prática docente?

Ainda na concepção de Tardif (2002), o docente é o profissional que deve conhecer a disciplina que leciona, bem como os conteúdos e os métodos próprios da matéria que se formou. Ele deve manejar os conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático com base nas suas vivências com os estudantes. Tardif (2002) confirma que os saberes são plurais, composto pelos saberes da formação profissional, pelos saberes disciplinares, pelos saberes curriculares e pelos saberes experienciais.

Os saberes ditos disciplinares, na teoria tecida por Tardif (2002), afloram da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes em cada área do conhecimento (história, matemática, artes, religião, antropologia, medicina, línguas entre outros). Os saberes curriculares são aqueles que se referem aos discursos, conteúdos, metodologias, técnicas e objetivos, materializados no formato de programas escolares.

Já os saberes experienciais são aqueles conhecimentos que os professores desenvolvem por via da empiria<sup>1</sup>, ou seja, esses saberes se incorporam à experiência individual

---

1 Nas palavras de Chauí (2002), empiria vem do grego, experiência (se diz: empeiria), donde empirismo, isto é, conhecimento adquirido por meio da experiência. O empirismo com seus princípios, seus procedimentos e suas ideias, é advindo da nossa experiência.

e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>2</sup> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Outro teórico que desenvolve uma discussão sobre os saberes docentes, desta feita, focado na Educação Profissional (EP) é Araujo (2008), que estabelece, em suas pesquisas no campo da EP, a articulação de três saberes, o técnico, o didático-pedagógico e o do pesquisador.

Os saberes técnicos para Araujo (2008) são apoiados na práxis, referenciada por Vázquez. Nas ideias de Vázquez (1997), a práxis é uma categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do conhecimento de mundo, mas também como guia de sua transformação. Práxis, na visão desse pensador, é uma atividade material, ou seja, sem a produção de finalidades e de conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Para determinar o que significa práxis, é necessário delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática.

Quanto aos saberes didáticos, Araujo (2008) afirma

[...] que devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação bancária e assumam um caráter científico-reflexivo. A definição dos saberes didáticos exige, insistimos, uma opção em

---

2 De acordo com Tardif (2014), os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional". Eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano.

favor de um entre vários projetos político-pedagógicos existentes na nossa sociedade. (ARAUJO, 2008, p. 59).

No que diz respeito aos saberes do pesquisador, Araujo (2008) adverte que a função desse saber não é formar docentes dedicados, em boa parte do seu exercício profissional, ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas potencializar a autonomia intelectual diante dos percalços ou desafios do seu fazer educativo.

Segundo Araujo (2008), esses saberes específicos devem ser incorporados aos saberes relacionados ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; às políticas públicas, especialmente, às educacionais e às ligadas à EP e ao desenvolvimento local e às inovações.

Nesse sentido, a elaboração dos TCCs, na forma de monografias ou artigos científicos, identificados neste estudo como produções intelectuais que refletem sobre o fazer profissional de cada egresso, reflexões baseadas em pesquisas de campo e bibliográfica sobre diversas problemáticas situadas em contextos da realidade do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional.

O documento TCC é aqui abordado para além de um trabalho burocrático exigido pelo projeto do curso e pela coordenação da especialização, mas como uma oportunidade para reflexão sobre a prática profissional, capaz de produzir conhecimento sobre um campo, que à época, se estruturava buscando uma identidade baseada nos princípios do currículo



integrado, na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

### 3. SOBRE OS TEMAS ABORDADOS NO TCC E SUA RELAÇÃO COM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A presente análise documental ocorreu nos quarenta questionários respondidos pelos egressos do Curso de Especialização Proeja, das ofertas realizadas durante os anos de 2006, 2007 e 2009, na época, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN), nos polos Natal Central, Mossoró e Currais Novos. Dentre as 14 questões que compunham o questionário, consideramos as questões 13, 14 e 14a, apresentadas nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Questão 13 do questionário destinado aos egressos da Especialização Proeja (2006-2008)

Questão 13
O seu trabalho de conclusão de curso (artigo ou monografia) abordou tema relacionado a: <input type="checkbox"/> EJA <input type="checkbox"/> PROEJA <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Outros

**Fonte:** Questionário da Pesquisa.

Quadro 2 – Questão 14 e 14a do questionário destinado aos egressos da Especialização Projeja (2006-2008)

Questão 14 e 14ª
<p>O tema do seu trabalho de conclusão de curso (artigo ou monografia) tem/teve relação com sua prática profissional?</p> <p>( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não</p> <p>14 a. Por quê?_____.</p> <p>( ) Outros</p>

Fonte: Questionário da Pesquisa.

O questionário foi formado por 14 questões que focalizavam temas desde o motivo de escolha do curso ao processo de orientação para elaboração do TCC. Como observamos, as últimas questões buscavam subsídios para se analisar a relação do temas de pesquisa com o campo de atuação do estudante. A intenção estava em compreender se o curso mobilizou a formação de pesquisadores sobre suas próprias práticas, concretizando, na ação, a premissa teórica da reflexão sobre o lugar de atuação profissional de cada sujeito.

Gráfico 1 – Temas de TCC e a relação com as modalidades/níveis de ensino de atuação dos egressos Especialização Projeja Cefet/IFRN



Fonte: Dados Pesquisa. Elaboração dos autores, 2019.

Em relação à resposta da questão 13, os dados do Gráfico 1 demonstram estatisticamente que, segundo os egressos, 62,5% abordaram, nos TCCs, temas relacionados ao Proeja, assim como 20,0% pesquisaram sobre problemáticas no âmbito da EJA. Logo, se conclui que 82,5% produziram trabalhos de conclusão de curso, predominantemente em temáticas localizadas no foco da Especialização, que consistia na reflexão teórico-prática da educação de jovens e adultos, levando em consideração ou não o contexto da integração curricular e a formação para o mundo do trabalho.

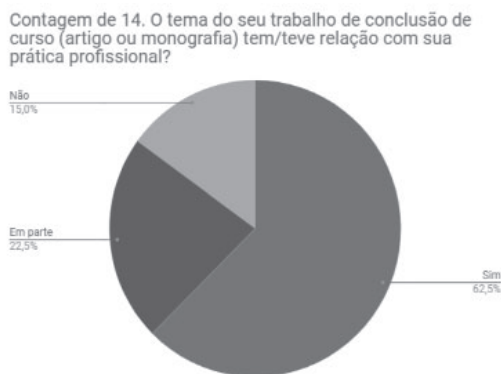
Podemos observar, ainda no Gráfico 1, a evidência de que mais da metade dos egressos participantes da pesquisa se dedicaram a pensar teoricamente sobre as problemáticas que envolviam o Proeja, considerando que, em 2006, tratava-se de uma proposta de formação profissional em processo de implantação.

Com base nessas informações, observamos que a maioria dos trabalhos de conclusão de curso estiveram voltados a pesquisar problemas do campo específico do Proeja. Em sintonia com o que defende Araujo (2008) sobre a necessidade de formação dos profissionais em “saberes específicos”, visando ampliar qualitativamente as práticas profissionais em um dado campo de atuação. A presente iniciativa de formação é historicamente situada, devido à necessidade, à época, de compreender como se organizava o novo programa de formação que tinha por base o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo nas redes de educação municipal, estadual e federal.

Quanto aos dados coletados na questão 14, conforme expresso no Gráfico 2, pode-se ver que 62,5% dos egressos afirmaram que seu TCC teve relação com a sua prática profissional, ao lado de 15,0% que declararam não haver relação e de 22,5% que declararam que a relação era parcial.

Como observamos, o resultado apresenta uma predominância na efetiva relação entre TCC e a prática profissional dos egressos envolvidos na especialização. Pensar sobre os problemas presentes no campo de atuação profissional tem sido o foco dos mestrados e doutorados profissionais, no entanto, a oferta de formação professores objeto dessa pesquisa, já em 2006, alcança esse objetivo. As razões foram explicitadas pelos próprios sujeitos quando tentaram explicar o porquê dessa relação.

Gráfico 2 – Temas de TCC e a relação com a prática profissional dos egressos da Especialização Proeja Cefet/IFRN



**Fonte:** Dados da Pesquisa. Elaboração dos autores, 2019.

A explicação para a escolha dos temas, foco da questão 14a, está listada a seguir. Retiramos da listagem os casos em que os egressos não responderam à questão (12 egressos) ou não escreveram o TCC, apesar de finalizarem as disciplinas (03 egressos).

E01: Apresentei um trabalho sobre as possibilidades e limites da implantação de um curso de turismo na modalidade Proeja no IFRN Parnamirim.

E02: Prevenção ao uso de drogas na EJA.

E03: Porque trata sobre currículo integrado.

E04: Porque tratou da Educação Profissional e da qualidade de ensino.

E05: Procurei conhecer os avanços e retrocessos da EJA durante uma década no contexto nacional tomando com ponto de partida minha necessidade de compreender essa modalidade e sua evolução ao longo do tempo, para melhor desenvolver minha prática com esse público.

E06: Porque trabalhava com EJA, mas na modalidade de ensino fundamental.

E07: Foi uma pesquisa sobre a aceitação e a avaliação dos alunos sobre o Proeja.

E08: Não temos curso nessa modalidade.

E09: Por que a preocupação do trabalho foi identificar como pensar um currículo integrado para EJA integrado com EPT, no nível médio. A pergunta de partida foi: quais os elementos que precisavam ser evidenciados na feitura de um proposta curricular integrada?

E10: Porque, à época, eu exercia a função de gestor em escola de ensino médio profissionalizante (ensino médio integrado).

E11: Era um tema que estávamos pretendendo conhecer melhor.

E12: Como trabalhava no controle de gastos da instituição, meu tema foi relacionado à gestão de recursos do Proeja.

E13: A monografia buscou entender o trabalho como princípio educativo norteador das práticas pedagógicas do Proeja.

E15: Porque permite compreender a especificidade dessa modalidade de ensino.

E16: Ensino técnico integrado em gestão de negócios na modalidade EJA.

E18: Pensei em trabalhar a não oferta do Proeja.

E20: Porque abordou o Proeja e o meio ambiente.

E21: Tratou da evasão escolar nas turmas de EJA.

E22: Realizei pesquisa onde a amostra era composta pelos alunos da EJA matriculados no *campus* onde eu trabalhava, porém o objeto do estudo não tinha relação direta com o meu fazer profissional.

E23: Porque já vinha desenvolvendo pesquisa no campo.

E24: Para melhor escolher técnicas de ensino nos conteúdos relacionadas ao uso das tecnologias.

E25: O trabalho fez um perfil do aluno do Proeja, em relação à motivação dos estudantes que estavam matriculados à época no curso.

E30: Sou engenheira e no meu ambiente de trabalho, em obra, percebo o quanto as camadas mais pobres de nossa sociedade têm dificuldades em continuar os estudos, e é esse público que dá origem às turmas de EJA.

E34: Trabalhei com o tema projeto e qualidade de vinho.

E40: O trabalho foi sobre formação de professores do Proeja, com que trabalhava à época.

Essas respostas podem ser organizadas por categorias. O trabalho de categorização apresenta-se como importante estratégia metodológica, que segundo Minayo (2001, p. 70),

[...] são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de

abranjer tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

A presente análise possui esse cunho qualitativo e busca os sentidos presentes nas declarações apresentadas nos referidos questionários. Trata-se de justificativas ou explicações sobre a relação que o curso teve com o que cada profissional realizava no trabalho em educação. Desse modo, podemos classificar que as razões estão relacionadas ao lugar próprio objeto de formação que transitava entre o Proeja, a EJA, a EPT e ao campo distinto de atuação do profissional da educação, na gestão e atividades de apoio em instituições que ofertavam a educação de jovens e adultos no contexto da rede municipal, estadual ou federal de ensino.

O TCC configurou-se, no contexto dessa proposição de formação profissional, como oportunidade ímpar para o que Tardif (2002) denomina de “tecer o saber profissional”, fortalecendo a identidade desses profissionais para atuarem em campos específicos. A formação continuada de profissionais apresenta o objetivo de atualização de temas relacionados ao campo de atuação, estabelecendo práticas de investigação sobre problemáticas gerenciadas no fazer profissional.

Apesar de muitos dos egressos considerarem a elaboração do TCC como sendo um processo árduo, ele se apresentou como fase ápice desse processo formativo, responsável por trazer algumas possibilidades/alternativas de respostas aos

dilemas e conflitos vivenciados no trabalho educativo. Um número significativo dessas produções monográficas e de artigos científicos foi selecionado e publicado em coletâneas na forma de livros impressos entre os anos de 2007 e 2013<sup>1</sup>.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das declarações dos egressos, a realização da Especialização Proeja Cefet-RN contribuiu, especificamente, com a possibilidade de pensar a prática teoricamente e de teorizar a partir de um problema prático da profissão. De forma, que os temas de pesquisa estavam relacionados a uma problemática do campo de atuação profissional dos sujeitos.

Em suma, o foco de estudo das investigações finais de cada edição da referida Especialização não apenas provocou uma reflexão teórica à luz dos conceitos discutidos durante os eixos-disciplinas, mas teve também como inspiração objetos de pesquisa advindos das experiências profissionais distintas de cada egresso, não se limitando ao campo restrito do Proeja.

---

1 Referimo-nos, especificamente aos livros Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar, publicado pela Editora do IFRN, em 2007; Proeja no IFRN: práticas pedagógicas e formação doente, publicado em 2010, pela editora do IFRN; e Teoria e Prática no Proeja: vozes que se completam, publicado pela Editora do IFRN, em 2013.



## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2. mai/ago, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586/6100>. Acesso em: 04 de ago. 2019.

COSTA, Sirlene Aparecida Fabris; RAUSH, Rita Buzzi. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama de uma escola de educação tecnológica da Suécia. X Congresso de Educação-EDUCERE. Curitiba: PUC-PR, 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4765\\_2431.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4765_2431.pdf). Acesso em: 04 de ago. 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 05 de ago. 2019.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1997, p. 15-34.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 13-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan-Abr/2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.



## POSFÁCIO

Maria Margarida Machado

**O** aceite para apresentar algumas reflexões, neste posfácio, em certa medida coaduna com o já apontado pelos organizadores do livro, quando retomam de Eduardo Galeano, sua percepção sobre utopia: “A utopia está lá no horizonte, me aproximo dois passos e ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Para isso: para que eu não deixe de caminhar”. Após mais de dez anos do início das experiências dos Cursos de Especialização em Proeja, que se seguiram às implantações dos cursos Proeja e de uma rede de pesquisas financiadas, vinculada à execução desse Programa, a publicação deste livro representa não deixar de caminhar.

Mas, é também no horizonte de *não deixar de caminhar* que toda a estratégia de formação continuada deve se inserir. Não seria diferente a questão da formação continuada de docentes, principalmente quando estes atuam ou deverão

atuar na educação pensada para jovens e adultos trabalhadores. As reflexões, apresentadas nos capítulos desta obra, revisitaram uma importante experiência de estratégia formativa de docentes: as especializações criadas com foco na formação de docentes para atuarem no Proeja.

Enquanto estratégia de consolidação de uma política, pode-se afirmar que as especializações Proeja tiveram um alcance nacional, há inúmeras pesquisas que revelam isto; foram responsáveis por agregar professores de diferentes redes públicas; pautaram a questão da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; realizaram experiências pedagógicas diferenciadas no campo da formação docente; propuseram reflexões acerca das práticas curriculares voltadas para a aproximação de duas modalidades.

Nos capítulos deste livro, foram revelados novos e velhos dilemas, enfrentados no campo da formação de professores em geral, mas com um diálogo muito profícuo entre coordenadores e professores que se dedicaram a formar outros docentes para uma atuação mais consequente nas turmas de EJA integradas à EP. As estratégias de escuta aos egressos ocupam o espaço de grande valor, nesta que é uma obra que revisita e analisa o caminho feito.

As reflexões apresentadas reafirmam a certeza de que o processo formativo não pode ser usado como panaceia, frente a todos os desafios que enfrentam os docentes da educação brasileira. Mas, ele é um espaço inegável de reposicionamento pedagógico e político, fundamental para

a concretização de uma ação consequente, autônoma e criativa dos educadores. Os cursos de especialização podem se configurar como espaços para repensar teoria e prática, para exercitar integração curricular, para reduzir as distâncias entre os saberes mediados pela formação inicial e aqueles produzidos na atuação profissional.

Na perspectiva de que o desafio é continuar caminhando, várias reflexões são mobilizadas a partir da experiência de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA, realizada pelo IFRN, que analisa a formação ofertada nos municípios de Natal, Currais Novos e Mossoró, no período de 2006 a 2009. Para este momento de fechamento do livro, trataremos algumas dessas reflexões, não na perspectiva de fechar a discussão, ao contrário, deixá-la em aberto e convidar os leitores para que se somem a nós, nesta caminhada, com novas reflexões.

Primeiramente, cabe retomar a finalidade das ações formativas, previstas nas especializações em Proeja. Já tendo destacada a relevância da estratégia, cabe-nos perguntar se, de fato, elas representaram o momento de reflexão teórico-prático, que possibilitaria ao docente compreender o sentido da integração EJA e EP. A expectativa, quando foram formulados os cursos de especialização, era de que estes caminhassem, lado a lado, com a execução dos cursos de Proeja, seja na rede federal, estaduais ou municipais, e em interlocução com as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas a partir

do Edital Proeja-Capes/Setec de 2006. Os inúmeros desafios vivenciados na implantação dos cursos Proeja, principalmente na rede federal, a desconexão e descontinuidade das pesquisas financiadas por esse edital, dificultaram esse entrelaçamento previsto.

A questão apresentada nos remete aos sujeitos que foram envolvidos na estratégia da oferta das especializações. Por parte dos ofertantes, foram inúmeras as instituições federais de educação profissional que atuaram em parceria com universidades, redes estaduais e municipais, para a execução dos cursos. Observou-se no país um esforço enorme para a compreensão da proposta Proeja, por parte de formadores que, em alguma medida, conheciam bem a EP ou conheciam bem a EJA, mas não necessariamente tinham experiência do que se estava propondo, enquanto integração de duas modalidades. Neste aspecto, o formador era também um aprendiz.

Ainda no que concerne aos sujeitos envolvidos nas especializações, também os docentes que buscavam os cursos, não necessariamente, estavam em classes de Proeja, ou viriam a assumir tais classes. O depoimento das coordenações de inúmeras dessas experiências de especializações era de que a maioria dos profissionais da rede federal, onde os cursos de Proeja estavam sendo implantados, em cumprimento a um decreto presidencial, não tinham interesse em fazer uma formação *lato sensu*, pois já eram formados em cursos *stricto sensu* ou almejavam essa formação. O envolvimento de

professores da educação básica, das redes estaduais e municipais foi a estratégia para que os cursos de especialização em Proeja pudessem acontecer. Ocorre que, esta estratégia, não representou, em todos os lugares onde ocorreu, uma potencialização da oferta de cursos Proeja nessas redes. Neste sentido, nos deparamos com um distanciamento entre o previsto e o realizado, tendo em vista que os sujeitos que precisariam ser envolvidos na formação não se dispunham a isto, enquanto os envolvidos não possuíam a condição real de operacionalizar as propostas de integração EJA/ EP em seus currículos nas escolas estaduais e municipais.

Um último aspecto que acreditamos ser relevante destacar, que também se fez presente nos capítulos deste livro, é a preocupação com a apropriação dos sujeitos envolvidos: coordenadores, formadores e docentes/estudantes, da concepção de formação humana integral e integrada, prevista na proposta do Proeja. Esta concepção que envolve a compreensão dos sentidos de integração de saberes gerais e saberes profissionais; a distinção entre formação para mercado e formação para o mundo do trabalho; a relação indissociável entre teoria/prática; a atuação coletiva para definição e execução do fazer pedagógico cotidiano; a permanente reflexão e crítica sobre esse mesmo fazer nem sempre foi apropriada por formadores e docentes/estudantes, nem sempre fez parte do eixo estruturante dos cursos ofertados.

O Proeja, ou melhor dizendo, a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional continua sendo,



assim, uma estrela a ser perseguida, para usar a força da epígrafe de Mário Quintana. A formação continuada de docentes, que neste livro está referida nos cursos de especialização, é um dos caminhos possíveis para alcançar essa estrela. O desafio, que segue sendo a nossa utopia, é a materialização de uma prática reflexiva, que se almeja destacar no processo de formação de docentes, e mais ainda chegar à mediação da produção do conhecimento, com os diferentes sujeitos jovens e adultos trabalhadores nos cursos ofertados.

Por mais desafiadores que tenham se revelado os processos formativos, desencadeados pela estratégia Proeja, eles foram decisivos para pautar uma outra possibilidade de construção e organização pedagógica da EJA e da EP assim como da EJA integrada à EP. Um dos achados dessa caminhada feita pelo Proeja foi o reconhecimento de que os sujeitos daquelas duas modalidades, na verdade, são um só, sejam eles os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, sejam eles os trabalhadores das redes federal, estaduais e municipais, que têm sob sua responsabilidade a mediação do conhecimento produzido e a produção de novos conhecimentos em sua práxis pedagógica.

Não para finalizar, mas para abrir outras leituras possíveis a respeito desta reflexão acerca da formação docente, convido a todas e todos, em tempos tão difíceis como os que estamos vivendo no Brasil e no mundo, com uma tentativa de cegar e intimidar a humanidade, frente a todo o

conhecimento que ela já produziu e segue produzindo, a escutar e a caminhar com Freire<sup>2</sup>,

O Pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha no guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Goiânia, outubro de 2019.

---

2 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática docente*. 59ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019. p. 39.



## SOBRE OS AUTORES

### **José Mateus do Nascimento (Org.)**

*e-mail:* mateus.nascimento@ifrn.edu.br

Pedagogo, possui doutorado em Educação pela UFRN (2006). Atua em pesquisas no Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN, coordenando pesquisa sobre o Proeja, coopera com o Grupo de Estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (UFRN), colabora como vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPeeeS-UFPB), é líder do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero e Diversidade (NEGêDi- IFRN).

### **Ana Lúcia Sarmento Henrique (Org.)**

*e-mail:* ana.henrique@ifrn.edu.br

Professora lotada no *Campus* Natal Zona Leste do IFRN. Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madri, licenciada (1983) e mestre (1996) em Letras pela UFRN. Atuou na elaboração de material didático para o curso Técnico de Nível Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (presencial e a distância). Atuou como professora na especialização do Proeja (2008, 2009 e 2010), no Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Município (2009, 2010 e 2011) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

## **Adda Késia Barbalho da Silva**

*e-mail:* addakesia@hotmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, bacharel em Administração de Empresas, Especialista em Gestão e Organização Escolar pela UNP e especialista em Novas Tecnologias e Educação a Distância pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Professora Formadora IFRN, no Curso de Licenciatura em Espanhol. Membro do Núcleo de Pesquisas em Educação do IFRN.

## **Andrezza Maria Batista do N. Tavares**

*e-mail:* andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela UFRN. Licenciada em Pedagogia, Curso de Jornalismo e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica. Professora com do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e do Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF/IFRN). Coordenadora Institucional do Programa Pibid/IFRN É membro do Grupo de Pesquisa vinculado ;Escola Contemporânea e Olhar Sociológico. Temas de interesse: Formação de Professores, Educação Profissional, Educação Superior, Processos Cognitivos, Educação Escolar e Não-Escolar e Teorias da Aprendizagem e da Comunicação.

## **Antonio Max Ferreira da Costa**

*e-mail:* a.maxcosta@gmail.com

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN), na linha de história, historiografia e memória da Educação Profissional; Mestre em Educação Profissional (PPGEP-IFRN), graduado em Pedagogia (UFRN), Ciências da Religião (UERN); Especialista em Psicopedagogia (UCB-RJ), Mídias na Educação (UFRN); Sociologia (UFRN) e Metodologia do Ensino Religioso (FAHS);

Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional; Professor da Rede Estadual de Ensino do RN e do Município de Natal.

## **Edneide da Conceição Bezerra**

*e-mail:* edneide.bezerra@ifrn.edu.br

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFRN, mestre em Educação pela UFRN, especialista em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Geografia e Pedagogia. Professora do IFRN, tem experiência na área de Educação Básica e superior com foco de atuação em Alfabetização, Letramento, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial.

## **Eva Lídia Maniçoba de Lima**

*e-mail:* eva.lidia@ifrn.edu.br

Graduada em Pedagogia pela UFRN (2005). Possui pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2013); e em Leitura e Produção de Textos. (2017); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (2018). Integra a Equipe Técnico-Pedagógica do IFRN no *Campus* Nova Cruz, onde coordena o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). É membro da Comissão Permanente Multiprofissional no IFRN; e participante do Grupo de Pesquisa em História da Educação (UFRN).

## **Francinaide de Lima Silva Nascimento**

*e-mail:* francinaide.silva@ifrn.edu.br

Professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGEP-IFRN. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013), com Estágio Doutoral no Exterior/CAPES, na Universidade de Lisboa. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFRN. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente

com os seguintes temas: educação, história da educação, formação de professores, educação profissional, alfabetização, práticas escolares e ensino-aprendizagem.

## **Heriberto Silva Nunes Bezerra**

*e-mail:* herinunes2010@hotmail.com

Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no IFRN. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no período de 2013 a 2017. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN.

## **Ilane Ferreira Cavalcante**

*e-mail:* ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e doutorado em Educação (2002) pela mesma universidade. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). Lidera o grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) desde 2011. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em literatura e história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, formação de professores, gênero e literatura.

## **João Kaio Cavalcante de Moraes**

*e-mail:* kaio-ca-valsante@hotmail.com

Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN e vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN, onde desenvolve pesquisas sobre Projeja. Licenciado em Biologia pelo IFRN (2015), é professor efetivo do estado do Rio Grande

do Norte. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Trabalho e Educação, Educação Profissional, Formação Docente, Saberes Docentes, Professores de Biologia.

## **João Paulo da Costa Soares**

*e-mail:* joaopaulomatas@gmail.com

Técnico em Agroindústria, UFRN/EAJ, Técnico em Comércio Exterior, UFRN/EAJ, Graduado em Gestão de Cooperativas, UFRN, Especialista em Educação Profissional Integrada a EJA - IFRN e Mestrando em Educação Profissional, IFRN. Foi Professor do Programa de Educação para Jovens e Adultos, Letra do Campo EMATER/MEC, Orientador do PETI - PMCM/RN e Tutor do Curso Técnico em Cooperativismo, UFRN/EAJ. Tem experiência na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Agroindústria e Gestão do Terceiro Setor (Economia Solidária, Associativismo e Cooperativismo).

## **José Moisés Nunes da Silva**

*e-mail:* moises.silva@ifrn.edu.br

Doutor em Educação pela UFRN, mestre em Desenvolvimento Regional pela UFAM, especialista em Auditoria pela PUC-MG e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo IFRN, licenciado em Matemática e bacharel em Ciências Contábeis pela UFAM. Professor e membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN, dedicando-se ao estudo da Educação de Jovens e Adultos e à educação profissional. É professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

## **Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade**

*e-mail:* adilina.andrade@ifrn.edu.br

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002), Mestre em Educação pelo Instituto Federal



de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2016). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atua na área da Educação principalmente nos seguintes temas: Projeja, Currículo e Educação Profissional.

## **Maria das Graças Baracho**

*e-mail:* gracabaracho13@gmail.com

Professora aposentada do IFRN/*Campus* Natal Central. Doutora em Educação pela UFRN, integra o Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN.

## **Mônica de Lima Pereira**

*e-mail:* monica.lima@ifrn.edu.br

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN na linha Formação docente e práticas pedagógicas. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba (2003). Atualmente é professor Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física

## **Olívia Moraes de Medeiros Neta**

*e-mail:* olivianeta@gmail.com

Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), mestrado em História e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua como professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em história da educação, história e

espaços, teoria e metodologia, historiografia, educação profissional e ensino de história.

## **Paloma Freitas da Silva de Lima**

*e-mail:* palomafreitasctm@gmail.com.

Licenciada em Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no IFRN. Membro do Núcleo de Estudos em Educação, do IFRN.

## **Patrícia Carla de Macêdo Chagas Faria**

*e-mail:* patricia.chagas@ifrn.edu.br

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora de Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Experiência profissional na área de Educação, com ênfase em disciplinas, estudos, pesquisa e extensão atrelados à Didática, Currículo, Formação de Professores, Identidade Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

## **Silvânia Francisca Dantas**

*e-mail:* silvaniafrandantas@gmail.com

Licenciada em Letras Espanhol pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, (2014); Especialista em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade pelo IFRN, (2016), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), (2019).

## **Sueli Rodrigues da Rocha**

*e-mail:* sueliteratura@gmail.com

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), Especialização em Coordenação Pedagógica pela mesma universidade (2013) e Mestrado em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) (2018). Exerce o cargo de Professora EBTT do IFRN. Exerceu a função de técnica administrativa e pedagógica na 7ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), Santa Cruz/RN.

## **Vandernúbia Gomes Cadete Nunes**

*e-mail:* cadetevg@gmail.com

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Possui especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Uninter (2011) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Atua como coordenadora pedagógica no município de Parnamirim/RN.

## **Vânia do Carmo Nobile**

*e-mail:* vania.nobile@ifrn.edu.br

Licenciada em Pedagogia (2006) e Mestre (2010) em Educação pela Universidade de Brasília. Doutoranda na Linha de Políticas e Práxis da Educação Profissional (PPGEP/IFRN). É docente na área de Políticas e Gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/*Campus* Macau e professora formadora/tutora em disciplinas na modalidade EaD do *Campus* Natal Zona Leste/IFRN.

## **Waleska Barroso dos S. Kramer Marques**

*e-mail:* waleskakramer@gmail.com

Graduada em Direito pela Universidade Potiguar (2008), Especialista em Direito Processual Civil (2010). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte e membro de Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN.







Composto na  
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA  
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite  
Pitimbu | Natal/RN | (84) 3218 4626

[cauledepapiro.com.br](http://cauledepapiro.com.br)

*"A presente publicação marca o final de um ciclo de estudos sobre a oferta da Especialização e objetiva ouvir os sujeitos coordenadores, professores e alunos sobre a repercussão do curso na formação acadêmico-profissional de cada um deles, destacando temas pertinentes relacionados à concepção de Educação Profissional, Proeja, currículo integrado, prática pedagógica; efetivação da integração curricular, destacando-se a unidade entre teoria e prática; contribuição para atuação profissional na gestão ou na docência para a formação de jovens e adultos."*

*Baracho; Silva (Prelúdio)*



**JOSÉ MATEUS NASCIMENTO** é Pedagogo, possui doutorado em Educação pela UFRN (2006). Atua em pesquisas no Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN, coordenando pesquisa sobre o Proeja, coopera com o Grupo de Estudos Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (UFRN), colabora como vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPees-UFPB), é líder do Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero e Diversidade (NEGêDi- IFRN).



**ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE** é Professora lotada no Campus Natal Zona Leste do IFRN. Doutora em Educação pela Universidade Complutense de Madrid, licenciada (1983) e mestre (1996) em Letras pela UFRN. Atuou na elaboração de material didático para o curso Técnico de Nível Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (presencial e a distância). Atuou como professora na especialização do Proeja (2008, 2009 e 2010), no Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Município (2009, 2010 e 2011) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN.

