

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Vilma Santana dos Santos

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA: RESSIGNIFICANDO A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA.**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO
2018

Vilma Santana dos Santos

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA: RESSIGNIFICANDO A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA.**

MESTRADO - Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da **Profª Drª Luciana Maria Giovanni**

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA:

Dedico este trabalho:

A meus pais Estelita e João Alfredo (in memorian), por me colocarem em pé, com dignidade na caminhada.

Aos meus filhos, Alexandre e Felipe e netos Gabriel, Rafael e Miguel, razões da minha caminhada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior - Capes pelo patrocínio financeiro, em forma de bolsa de estudos, dispensado para que eu cumprisse meu compromisso mensal de estudante com a PUC-SP.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, o Mestre dos mestres, pela vida, pela disposição física e saúde mental, pela coragem para superar situações difíceis com firmeza e lucidez.

Agradeço infinitamente à minha família, meus irmãos - especialmente minha irmã Vânia - pela paciência em ouvir meus desabafos, pela ajuda na preservação da saúde e equilíbrio emocional, pelo companheirismo no cotidiano.

Também agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade por compartilharem seus conhecimentos e pela exatidão nas orientações acadêmicas. Principalmente, agradeço infinitamente à Professora Luciana Maria Giovanni que, com muita doçura e respeito às minhas limitações, conduziu com maestria toda a construção desta pesquisa, por vezes, gerenciando com sagacidade momentos de pura inquietação.

Aos amigos puquianos: muitíssimo obrigada pelas parcerias ao longo do curso, e agradeço especialmente a Pamela Mattos pela acolhida, carinho e amizade e a Sheila Alice G. da Silva pelo estímulo e grande apoio para que eu pudesse ingressar e concluir este curso.

À Betinha, assistente da coordenação deste programa, minha gratidão pela presteza no atendimento e encaminhamentos acadêmicos ao longo do curso.

Aos amigos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo que gentilmente contribuíram para a efetivação desta pesquisa. Suas opiniões foram fundamentais para atender aos objetivos deste estudo. São verdadeiramente os protagonistas deste trabalho. Especialmente ao Professor Luís Fernando Camargo, minha profunda gratidão!

Meus agradecimentos a amigos pessoais, pelo apoio e compreensão quando das minhas constantes ausências nas pequenas ou grandes celebrações.

Enfim, é muito bom, importante mesmo, perceber que se cumpriu com dignidade uma etapa relevante da vida social e acadêmica. Como primeira pessoa de uma família numerosa a obter a honra da certificação de Mestre em Educação, ainda que grisalha, vencendo contratempos previsíveis e imprevisíveis ao longo do curso, posso dizer com muita satisfação: MESTREEI! Espero que muitos outros membros da prole também possam desfrutar de oportunidade semelhante a essa. A academia também é para o nosso povo!

SANTOS, Vilma Santana dos. *Curso de Especialização em Proeja: ressignificando a formação continuada de professores da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2018. (Orientação: Prof^ª Dr^ª Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

Este estudo apresenta pesquisa sobre a política de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida por meio do Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Especialização em Proeja, levado a efeito na rede de escolas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia e implementado pelo Decreto nº 5.840/2006. Trata-se de política pioneira neste campo educativo, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (SETEC), no ano de 2006, para consolidar ações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), instituído no ano de 2005, pelo Governo Federal. A pesquisa analisou a articulação do Curso de Especialização em Proeja com as práticas profissionais dos professores-alunos egressos dele, sob o olhar dos próprios egressos, face às situações desafiadoras, com as quais os profissionais da EJA costumam confrontar-se no seu cotidiano escolar. Para tanto, analisou-se o Curso de Especialização em Proeja (CEP), vigente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo (IFSP-SP), mediante: (a) levantamento documental; (b) questionário aplicado a 20 (vinte) professores-alunos egressos, formados entre os anos de 2007 a 2015 no CEP, visando obter dados sobre os próprios professores-alunos egressos, sobre a formação recebida e sua relação com a atuação profissional, posterior à conclusão do Curso; e (c) entrevista com o ex-coordenador do CEP no IFSP-SP. Os dados coletados foram organizados em quadros-síntese de informações e tabelas. Tomaram-se como apoios básicos para a pesquisa: (a) fontes bibliográficas disponíveis de estudiosos da EJA, como: Arroyo, Andrade, Cury, Di Pierro, Haddad, Soares e Ribeiro; (b) autores voltados para formação continuada de professores, como: Canário, Barroso, Contreras, Giovanni, Malglaive, Marin e Nóvoa e (c) fontes documentais inerentes à EJA e ao *Proeja*: leis, decretos, decretos lei, pareceres, portarias e resoluções. Os resultados obtidos confirmam, de acordo com os protagonistas deste trabalho de pesquisa, a existência de articulação entre a teoria ministrada no CEP do IFSP-SP e a prática desses professores-alunos no cotidiano escolar. O CEP no IFSP-SP viabilizou um modelo de formação de professores da EJA inédito no município de São Paulo que, em geral e de diferentes modos, dignificou a EJA dentro dos locais de trabalho dos professores-alunos. Além disso, foram mobilizadas a identidade e autonomia profissionais nos professores-alunos necessárias ao avanço de sua formação acadêmica.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos; Curso de Especialização em Proeja; Formação Continuada de Professores.

SANTOS, Vilma Santana dos. 2018. *Specialized Course in Proeja: re-signifying the ongoing EJA teacher's training* Master's dissertation (Education: History, Politics and Society). São Paulo: PUC-SP – São Paulo Catholic Pontifical University
Pos Graduate Program in Education, History, Politics and Society, 2018.(Guidance Profª Drª Luciana Maria Giovanni).

ABSTRACT

This study presents a research about the policy of the teachers' training in the education of Young People and Adults (EJA) offered by the *latu senso* post-graduation course in the level of specialization in Professional Education Integrated to the Elementary one for Young People and Adults – specialization in Proeja, which took place in the network of schools of the Federal Institute of Education, Science and Technology. implemented by the Decree nº 5.840/2006. This is a pioneering policy in this educational field, developed by the Ministry of Education and Culture (MEC) through the Secretary of Professional Education and Technology (SETEC) in 2006.to consolidate actions of the National Integration Program for Young People and Adults (Proeja) instituted in 2005 by the Federal Government. The research examined the connection of the Specialization Course in Proeja with the professional practices of the teachers-students, egresses from the course, from their own perspective in relation to the challenging situations these professionals of EJA are used to facing in their daily life. To do that, the Specialization course in Proeja (CEP), at the Federal Institute of Education, Science and Technology in São Paulo – Campus São Paulo, was analyzed through a) documental mapping; b) questionnaire, applied to 20 (twenty) teachers-students graduated from 2007 to 2015 in CEP, that aimed at collecting data of the teachers- students of this course about the received education and its relation with their professional performance after the conclusion of the course; and (c) interview with the former coordinator of CEP at IFSP-SP. The data collected were organized in summary tables of information and charts. The research had as basic support: (a) available bibliographic sources from scholars such as Arroyo, Andrade, Cury, Di Pierro, Haddad, Soares and Ribeiro; (b) authors related to the ongoing teachers' education such as Canário, Barroso, Contreras, Giovanni, Malglaive, Marin and Nóvoa and (c) EJA and Proeja inherent documental sources: laws, decrees, decrees law, reports, administrative rules and resolutions. According to the protagonists of this study, the obtained findings confirm the existence of a connection between the theory delivered in CEP of IFSP-SP and the daily school practice of these teachers-students. The CEP at IFSP-SP enabled an unprecedented training model of EJA teachers in the city of São Paulo which in general and in different ways dignified EJA in the work places of the teachers – students. Besides that, the professional identity and the autonomy of the teachers-students, required to the development of their academic background, were mobilized.

Key-words: Education of Young People and Adults; Specialization Course in Proeja; Ongoing Teachers' Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O porquê da EJA	17
2. O Cenário, os Discentes e os Docentes da EJA na atualidade	20
3. A Pesquisa realizada	23
4. O Percorso da Pesquisa	25
4.1. Problema e Questões de Pesquisa	25
4.2. Objetivos de Pesquisa	26
4.3. Hipótese de Pesquisa	26
5 Procedimentos Metodológicos / Etapas da Pesquisa	27
 CAPÍTULO I - BASES DA PESQUISA	31
1.1. As Bases Legislativas da EJA e Contexto Político	32
1.1.1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988)	32
1.1.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Resolução CNE/CP Nº 1/2006.....	35
1.1.3. Parecer CNE/CEB 11/2000- aprovado em 10/05/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos	42
1.1.4. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	44
1.1.5. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior - CNE/CES nº 1 de 08/06/2007 – Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização	45
1.2. Produção Acadêmica relativas a Formação Continuada de Professores da EJA – sistematização das principais constatações	46
1.3. Referenciais Teóricos e outros Estudos	50
1.3.1. Formação de Professores e Políticas para a EJA	50
1.3.2. Formação e Profissionalização de Professores	60

CAPÍTULO II - O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA (CEP) NO IFSP-SP	65
2.1 Sobre a gênese do CEP: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)	66
2.1.1. Incongruências e Congruências registradas na implementação do Proeja	69
2.2. Construção do Documento-base do Proeja	72
2.3. Paradoxos políticos e um dos porquês da descontinuidade acadêmica na EJA	77
2.4. O CEP em consonância com orientações do SETEC/MEC	81
2.5. Projeto Pedagógico do CEP no IFSP-SP	83
 CAPÍTULO III - A VOZ DOS PROTAGONISTAS DO CEP NO IFSP-SP	89
3.1. O que pensam os professores-alunos egressos sobre o CEP	90
3.1.1. O Perfil dos Sujeitos Pesquisados	90
3.1.2. Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o CEP: condições para funcionamento	93
3.1.3. Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o CEP: funcionamento do curso ...	96
3.1.4. Alcance Operatório do CEP na percepção dos Sujeitos Investigados	99
3.1.5. Apreciação do CEP no IFSP-SP acerca da Participação e Aprendizagens dos Sujeitos Investigados	103
3.2. O que diz o Coordenador sobre o CEP no IFSP-SP	105
3.2.1 Sobre o CEP no IFSP-SP	105
3.2.2 Sobre o alcance operacional do CEP	107
3.2.3 Sobre os desconfortos dos professores-alunos egressos, identificados no questionário	108
3.3. Pontos previstos pelo CEP do IFSP-SP: Realizados e Não Realizados	112
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	136

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1	Levantamento de dados do curso de Especialização em Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação IFSP-SP	137
Apêndice 2	Roteiro de Questionário de Pesquisa	138
Apêndice 3	Roteiro para Análise de Documentos	144
Apêndice 4	Roteiro de Entrevista da Pesquisa	145
Apêndice 5	Quadro 4 – Síntese das Teses e Dissertações selecionadas	147
	Quadro 5 – Síntese dos Estudos selecionados nos Periódicos Científico.....	156
Apêndice 6	Ementas do CEP	159
Apêndice 7	Quadro 6: Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): condições para funcionamento	169
	Quadro 7: Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): funcionamento do Curso	174
	Quadro 8: Alcance Operatório do Curso de Especialização em Proeja (CEP) na percepção dos Sujeitos Investigados	179
	Quadro 9: Apreciação do Curso de Especialização em Proeja (CEP) acerca da participação e aprendizagens dos Sujeitos Investigados	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Referências Teóricas da Pesquisa	25
Quadro 2	Estrutura Curricular do Curso Especialização em Proeja-Síntese	87
Quadro 3	Perfil dos Sujeitos Pesquisados	90
Quadro 4	Síntese das Teses e Dissertações selecionadas	147
Quadro 5	Síntese dos Estudos selecionados nos Periódicos Científicos	156
Quadro 6	Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): condições para funcionamento	169
Quadro 7	Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): funcionamento do Curso	174
Quadro 8	Alcance Operatório do Curso de Especialização em Proeja (CEP) na percepção dos Sujeitos Investigados	179
Quadro 9	Apreciação do Curso de Especialização em Proeja (CEP) acerca da participação e aprendizagens dos Sujeitos Investigados	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Total de Estudos Encontrados e Selecionados	48
Tabela 2:	Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): condições para funcionamento	93
Tabela 3:	Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): funcionamento do Curso	96
Tabela 4:	Alcance Operatório do Curso de Especialização em Proeja (CEP) na percepção dos Sujeitos Investigados	99
Tabela 5:	Apreciação do Curso de Especialização em Proeja (CEP) acerca da Participação e Aprendizagens dos Sujeitos Investigados	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFETs	Centro Federal de Educação Tecnológica (atuais Institutos Federais)
CEP	Curso de Especialização em Proeja
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMFOR	Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREPA	Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSP-SP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – <i>Campus</i> São Paulo
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OERLAC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não Governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEQ	Programa de Qualificação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –

	Formação Inicial Continuada
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online Brasil
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEEL/PCR	Secretaria de Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade de Recife
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

*(DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948,
ARTIGO 26)*

1. O porquê da EJA

Após longo percurso de trabalho com vínculo empregatício regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em renomadas empresas privadas, em meados dos anos 1990 a autora desta pesquisa iniciou a graduação em pedagogia buscando formação universitária para cumprir exigência profissional. Como primeira opção de trabalho na graduação, fez a habilitação em orientação educacional. Pretendia aliar a experiência - adquirida em vinte anos de trabalho em empresas privadas - ao conhecimento acadêmico conquistado na faculdade de educação, para assim contribuir com jovens e adultos em seu ingresso ou retorno ao mercado de trabalho, já que aquele era um momento de recessão econômica e o emprego passava por profundas transformações no mundo globalizado.

Antes mesmo da conclusão da graduação, a autora decidiu reiniciar sua carreira profissional. A partir daí, começou a atuar como professora substituta do ensino fundamental na rede pública de ensino e, autonomamente, em treinamento de recursos humanos em empresas privadas.

Já pedagoga com licenciatura plena, em 2004 a autora tornou-se professora concursada de educação infantil e ensino fundamental para redes de ensino público dos municípios de São Paulo e Santo André. Foi quando constatou limitações pedagógicas em suas práticas escolares como professora alfabetizadora e que só foram sanadas em 2007, por meio de sua participação no curso Ação Escrita, promovido pela prefeitura municipal de Santo André/SP, via Secretaria de Educação e Formação Profissional.

Além disso, nessa mesma fase, observou as dificuldades de aprendizagem inerentes à grande parte de alunos do ensino fundamental com pais e/ou responsáveis com baixa-escolaridade.

Concomitantemente ao cargo de professora de educação infantil e ensino fundamental, a autora atuou em inúmeros cursos de qualificação e ou requalificação profissional para a rede de ensino do sistema “S” (Senai e Senac), para o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e para o governo estadual de São Paulo, contratada temporariamente como professora terceirizada para programas populares de qualificação profissional, como o Programa de Qualificação Profissional (PEQ), em 2008, ministrando conteúdos que envolviam o desenvolvimento das habilidades básicas nos alunos que se preparavam para ingressar ou regressar ao mercado de trabalho. Essas habilidades básicas, associadas aos conteúdos específicos de

cada curso, forneciam conhecimentos extras aos alunos, melhorando seu desempenho quando da participação em processos seletivos nas empresas.

O trabalho com público diversificado - de diferentes faixas etárias, com baixa escolaridade, geralmente oriundo de famílias pobres, moradores de regiões marcadas pelo isolamento e por dificuldades de acesso a bens e serviços (CENPEC, São Paulo, 2011, p. 4) na capital de São Paulo, por vezes convivendo em ambientes hostis de trabalho - oportunizou o exercício de práticas docentes com conteúdos pouco privilegiados na graduação, como direitos humanos e educação profissional, aprendidos pela autora em cursos livres. Para ela, a presença desses conteúdos nos currículos de uma graduação faria um diferencial importante para o atendimento pleno a jovens e adultos com aquele perfil.

Nessas experiências, a autora desta pesquisa percebeu ainda que as estatísticas sobre os índices de analfabetismo, absoluto e/ou funcional¹, eram verdadeiras para muitos jovens e adultos que vivem em área de vulnerabilidade social decorrente da pobreza (PNAS, 2004, p.33), muitas vezes, sonhando com condições mais dignas de vida e ascensão profissional, porém, muitas vezes desempregados, trabalhando na informalidade ou em subempregos.

Nesses cenários, onde se ressaltam as desigualdades sociais da população e, principalmente, as desigualdades educacionais ainda persistentes no Brasil, como professora do ensino fundamental, a autora fez uma segunda opção profissional: especializar-se na EJA integrada à educação profissional, priorizando a discussão da formação dos professores desta modalidade educativa e seus possíveis desdobramentos. Para tanto, em 2012 ingressou no CEP do IFSP-SP, o que desencadeou formalmente o início desta pesquisa.

Em 2014 a autora transferiu-se do ensino fundamental regular para assumir formalmente a EJA. Nesse mesmo ano, foi contratada por uma organização não governamental (ONG) como educadora, para alfabetizar funcionários de baixo nível

¹A UNESCO define "analfabeto funcional" como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, lê e escreve frases simples, sabe fazer cálculos básicos, mas é incapaz de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia, o que impossibilita seu desenvolvimento pessoal, profissional, acesso ao mercado globalizado de trabalho, em função de dificuldades de aprendizagem do conhecimento tecnológico da modernidade. Ou seja: o analfabeto funcional não consegue interpretar o sentido das palavras, expressar suas idéias por escrito, nem realizar operações matemáticas mais elaboradas. (WERTHEIN, 2012).

hierárquico, em um canteiro de obras da construção civil de São Paulo, o que só veio corroborar com as constatações iniciais citadas sobre o analfabetismo entre jovens e adultos, oriundos de famílias pobres, bem como evidenciar os efeitos das desigualdades regionais brasileiras, quando presenciou que as funções ocupadas pelo nível hierárquico de baixo escalão na construção civil, ainda hoje são preenchidas, na sua maioria, por funcionários pretos, nordestinos, analfabetos e ou semianalfabetos.

Em 2015, outra experiência marcante foi decisiva para a autora estudar a formação continuada de professores na EJA. Após ser aprovada no processo seletivo promovido pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), atuou sem vínculo empregatício como tutora virtual do Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social. Naquele momento, ainda que trabalhando para uma renomada instituição de ensino do país e cercada pela atual elite de intelectuais de EJA evidenciou-se a fragilidade das políticas educacionais voltadas para esta modalidade educativa, face ao nível exacerbado de desacordos estruturais ocorridos ao longo deste curso. Neste instante, reforçou-se para a autora desta pesquisa, a hipótese de que a EJA é modalidade educativa preterida na educação nacional.

Como filha de migrantes nordestinos pretos e semianalfabetos, que outrora buscaram trabalho na cidade de São Paulo, a autora também aprendeu a conviver em situações adversas, exposta a diferentes tipos de desigualdade e preconceito. Por isso, identifica-se pessoal, educacional e profissionalmente com os desafios encontrados no trabalho com jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social.

Tais fatores foram determinantes para que a autora desta pesquisa considerasse de extrema importância ampliar seu conhecimento acadêmico quanto à formação de professores, especialmente na EJA, por acreditar que:

- a) As dificuldades de aprendizagem encontradas em alunos do ensino fundamental podem ser decorrentes de sua origem social.
- b) A presença de alguns conteúdos no currículo da graduação - como direitos humanos e educação profissional - poderiam contribuir no atendimento da diversidade dos discentes da EJA;
- c) A persistência do analfabetismo absoluto e ou funcional entre pessoas de 15 anos ou mais em São Paulo;
- d) O preterimento da EJA na educação nacional e

- e) A maturidade adquirida, principalmente, por meio das suas experiências como docente em diferentes níveis da educação básica.

Para além da busca de ascensão profissional, esses aspectos corroboraram sobremaneira na decisão da autora acerca do aprofundamento do tema de formação continuada de professores da EJA. Sobretudo, porque reconhece que a discussão acadêmica poderia dar origem a núcleos de pesquisa que, por sua vez, alimentariam debates para a permanência do tema na pauta das políticas para educação.

2. O Cenário, os Discentes e os Docentes da EJA na atualidade

A formação do profissional docente tem sido objeto constante de investigação acadêmica nas últimas décadas. O desafio para a adequação da escola, seus gestores, docentes e discentes ao mundo contemporâneo é grande. As profundas mudanças no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos e a crise econômica mundial repercutiram intensamente na educação. Tudo parece ter mudado nas últimas décadas na escola, começando pelo ambiente, as expectativas e o perfil do público escolar e, principalmente, porque o acesso à informação e ao conhecimento vem sendo democratizado com velocidade muito maior que em outras épocas da história e independentemente dos muros da escola.

Presume-se hoje ser realmente indispensável haver especial atenção para a formação de professores e gestores para “escolarizar” e administrar essa nova escola, dados os desafios globais e, especialmente, a inclusão da população com diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, étnico-raciais, ideológicas, e de gênero.

Não obstante, observa-se que a expectativa da maioria dos professores é a viabilização de políticas educativas sérias, com conteúdos compatíveis com a realidade das escolas públicas e passíveis de participação dos profissionais da rede pública de ensino.

Entende-se que, em se tratando de formação de professores da educação básica, a responsabilidade pela qualidade dos cursos se amplia, por ser o alicerce do caminho inicial que pode assegurar a formação comum aos discentes dos ensinos fundamental e médio, um direito constitucionalmente adquirido, sobretudo na EJA, modalidade educativa com especificidades próprias e que costuma abarcar um público de discentes em busca de inclusão social por meio da escolarização, além de maiores possibilidades

de inserção no mercado de trabalho. Com frequência, os grupos de discentes da EJA são formados pelo público pertencente às camadas mais empobrecidas da sociedade: são trabalhadores e não-trabalhadores, a juventude marcada por situações de fracasso escolar no ensino regular, as populações das regiões metropolitanas e rurais, os internos penitenciários, contingentes esses que, em sua maioria, são formados por jovens, os idosos, os afrodescendentes, como também os portadores de deficiência (ANDRADE, 2004).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/1996, artigo 37, as oportunidades educacionais apropriadas para este nicho populacional, que não puderam efetuar os estudos na idade considerada regular, deverão ser efetuadas na EJA, embora se compreenda que a aprendizagem faça parte da natureza humana, independentemente de sua idade cronológica.

Segundo os intelectuais que participaram da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (SESI/UNESCO, 1997, p. 42)

Considera-se na abrangência da EJA, a educação formal, não-formal, informal e incidental. A educação formal ocorre no sistema tradicional de ensino, nos equipamentos escolares; a não-formal ocorre fora do sistema tradicional de ensino, com contribuições voluntárias e em ONGs, por exemplo e a informal e incidental, que ocorrem ao longo da vida.

Ainda que com características e concepções distintas, acerca da não formalidade da educação no campo popular (BRASIL, MEC, 2006e, p. 45) e da formalidade da EJA, esses campos educacionais se fundem no compromisso da escolarização de jovens e adultos.

Esclarece-se que permaneceu a presença muito forte de movimentos sociais inerentes à educação no campo popular nos primeiros anos do século XXI, mantendo um viés assistencialista, e carregando em seu bojo educadores populares voluntários,

com ou sem formação adequada para atuar como docentes em EJA. Muitas vezes esses movimentos sociais de educação são parcialmente reconhecidos pelas políticas educacionais - como é o caso do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em atividade na cidade de São Paulo desde o final dos anos de 1980.

Reconhece-se que inúmeras ações governamentais pela erradicação do analfabetismo no Brasil foram implantadas nas últimas décadas, fora e ou dentro do sistema de ensino regular. Exemplifica-se o movimento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) do governo Lourenço Filho (1947-1950) e o MOVA/SP (1989-2017), entre outras, vistas como bem-sucedidas experiências de educação de base, e fora do sistema de ensino regular. Por outro lado, houve ações oficiais regidas pela LDB nº 5.692/1971, que regulamentava o ensino supletivo no Brasil, mas que mantiveram visão compensatória de escolarização para adolescentes e adultos.

Entende-se ainda que as diversidades socioculturais encontradas nos discentes, bem como as peculiaridades pedagógicas da EJA justifiquem a profissionalização específica para seus docentes. Em se tratando do público discente da EJA, a grande maioria aprendeu a viver na marginalidade social e profissional, mas buscando suprir suas necessidades de cidadão que vão além da escolarização.

No entanto, há poucos registros de políticas de formação de professores na EJA ao longo dos anos e, principalmente, há inexpressiva formação inicial de docentes nesta habilitação, em relação às outras modalidades educativas da educação básica, devidamente oficializada por meio da LDB nº 9.394/1996 e oferecida mediante curso superior de pedagogia. De acordo com o estudo feito por Soares (2008), constatou-se significativa defasagem na formação de educadores em EJA para séries iniciais.

Os dados do INEP de 2005 apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. (SOARES, 2008)

Observa-se a escassez de formação inicial de professores da educação básica, por meio do curso superior de pedagogia, especificamente aptos para atuarem na EJA, reduzindo assim as chances de haver profissionais interessados em cursos de formação continuada de professores nesta modalidade educativa.

Ribeiro, Haddad e Catelli Jr. (2014) justificam a pouca disponibilidade de políticas educativas na EJA o que, consequentemente, pode repercutir na formação reduzida neste campo educativo no ensino superior:

Para muitos gestores públicos a EJA é vista como parte de um passado que está por se extinguir, uma vez que a grande maioria das crianças hoje frequenta a escola e somente os mais velhos seriam os prováveis demandantes da modalidade. Com a morte inevitável destes, a EJA sucumbiria. O primeiro equívoco desta leitura está no fato de que não se pode compreender a EJA apenas como processo inicial de alfabetização. Nos dias atuais coloca-se, antes de tudo, o direito à educação básica e à educação ao longo da vida. (CARREIRA *et al.*, 2014, p. 5)

Contudo, se por um lado há poucos professores habilitados para as séries iniciais na EJA, por outro lado o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, em seu Resumo Técnico, divulgou que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), o número de pessoas que não frequenta a escola e sem ensino fundamental completo na faixa de 15 a 44 anos passou de 33,7 milhões em 2007 para 26,7 milhões de pessoas em 2012. Embora com evidências de queda de 20,9%, ainda há no Brasil uma significativa população jovem e adulta com baixa escolaridade. Esse contingente é um público potencial a ser atendido pela EJA e, não raro, são sujeitos que não estudam e nem trabalham, permanecendo em vulnerabilidade social.

Além disso, o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 apontou uma população formada por 190.732.694 pessoas, cuja taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais é de 9,6% no Brasil e, desse total, 4,3% de pessoas analfabetas estavam no estado de São Paulo, correspondendo a cerca de 790.000 habitantes.

3. A Pesquisa realizada

O desconforto causado na autora desta pesquisa com as reflexões sobre EJA realizadas no CEP, acrescido de fatos históricos incontestáveis que, não raro, evidenciavam a ausência de isonomia neste campo educativo, instigou a autora a pesquisar acerca das políticas em envolviam seus docentes, por acreditar que estes profissionais podem ser verdadeiros protagonistas de mudanças na sociedade, até que se decidiu por analisar o próprio CEP, um curso de especialização, criado pelo governo

federal em 2006 para auxiliar na consolidação das ações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em âmbito nacional. Deste modo, iniciou-se esse estudo!

Nesta perspectiva, o **objeto desta pesquisa** foi o CEP, ministrado no IFSP-SP, um programa de formação continuada, em nível de curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, no qual a autora desta pesquisa é certificada, oferecido para profissionais (gestores e professores) da rede pública de ensino da EJA.

Esta pesquisa analisou o CEP a partir da gênese política e documental do Proeja, política educativa instituída via Decreto nº 5.840/2006; da legislação relativa a EJA; do projeto pedagógico e ementas do referido curso; da apreciação pessoal de 20 sujeitos certificados no CEP, os professores-alunos egressos, profissionais ativos na rede pública de ensino de São Paulo-SP nesta modalidade educativa, os quais responderam a questionário acerca da articulação da teoria obtida ao longo desta formação e sua prática no cotidiano da escola onde trabalham, para além da análise das ponderações feitas em entrevista efetuada com um coordenador do CEP no IFSP-SP.

Ademais, efetuou-se também:

- a) A busca de bibliografia sobre o tema da formação continuada de professores da EJA, para conhecer os estudos já realizados sobre o assunto nos últimos anos;
- b) A procura de autores que fornecessem apoio teórico para a pesquisa e
- c) O levantamento de documentos e legislação pertinentes que, com os autores e os estudos já realizados sobre o tema, foram as bases sobre as quais foi construída a pesquisa aqui relatada.

Os estudos selecionados evidenciaram que o cenário da EJA nos últimos anos teve poucas mudanças. Exceto algumas ações momentâneas de intelectuais e/ou políticas educativas como o Proeja, esta modalidade de ensino não foi priorizada nas agendas políticas em âmbito nacional. Além disso, os estudos abrangeram a formação continuada de professores da EJA, pesquisas relativas à gestação de políticas educacionais do Proeja e similares, bem como abarcaram pesquisas sobre a integração da EJA com a educação profissional e os efeitos produzidos após a implantação de programas nestas áreas de conhecimento.

Compõem as referências teóricas os seguintes autores e os respectivos enfoques temáticos:

Quadro 1 – Referências Teóricas da Pesquisa

Autores	Enfoques Temáticos
A. Nóvoa	Formação de professores
C. Marcelo	Efeitos das formações na identidade profissional
G. Malglaive	Formação em alternância/A formação centrada na escola
J. Contreras	A autonomia perdida: a proletarização dos professores.
J. Formosinho e J. Machado	Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade.
Maria Clara Di Pierro	Alfabetização de jovens e os desafios inerentes desta modalidade de ensino.
M. Arroyo e L. Soares	Formação docente específica para a EJA.

Fonte: Elaborado pela autora apoiada em referenciais teóricos selecionados para a pesquisa, 2017

Além das referências teóricas acerca da formação de professores, foram utilizadas teorias de especialistas sobre identidade e condições de trabalho do profissional docente, relacionando-os ao cenário atual da EJA, o que revelou a precariedade inerente a esta modalidade educativa, bem como a necessidade de integração com a educação profissional para atender plenamente às demandas de seus discentes.

4. O Percurso da Pesquisa

4.1. Problema e Questões de Pesquisa

Esta pesquisa buscou argumentos acadêmicos de preservação da EJA nas agendas políticas, por meio da compreensão da formação docente, face às fragilidades nas políticas educativas que cercam historicamente a EJA nacional - sobretudo quanto às políticas de formação continuada de professores para esta modalidade educativa, tendo em vista, principalmente, os dados recorrentes relativos ao público que potencialmente poderia ser atendido pela EJA, conforme consta na página 23 desta pesquisa, evidenciados por meio dos dados relativos ao Censo Escolar da Educação Básica/2013 e pelo Censo Demográfico/2010.

Mesmo indicando queda (20,9% menor) nos índices de analfabetismo em âmbito nacional, em 2012 havia um contingente expressivo de adolescentes, jovens e adultos com baixa escolaridade (26,7 milhões de pessoas). Somente no Estado de São Paulo

constou um contingente correspondendo a cerca de 790.000 habitantes com 15 anos ou mais ainda analfabetos (Censo Demográfico IBGE/ 2010).

Isso posto, buscou-se investigar a exequibilidade da articulação do projeto pedagógico do CEP ministrado no IFSP-SP com as práticas profissionais dos professores-alunos egressos dele. Para tanto, questionaram-se os efeitos do curso nos campos da docência e gestão desses professores-alunos egressos, considerando os que também atuam como gestores educacionais, bem como o equilíbrio entre a teoria e a integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA. Assim, são **questões norteadoras da pesquisa**:

- ◆ Em que medida professores-alunos egressos do curso de especialização em Proeja ministrado no IFSP-SP percebem alterações decorrentes do curso, em sua atuação (como professores e gestores educacionais ativos na EJA da rede pública em São Paulo) nos campos da docência e organizacional?
- ◆ As práticas desenvolvidas ao longo do CEP de integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA corresponderam às necessidades formativas e demandas da prática desses professores-alunos egressos do curso?

4.2. Objetivos de Pesquisa

O objetivo geral deste estudo foi identificar, na visão dos sujeitos desta pesquisa, os professores-alunos egressos do CEP ministrado no IFSP-SP, se a proposta pedagógica, conteúdos e atividades do curso atenderam a suas expectativas, necessidades formativas, demandas da prática e possibilidades de evolução profissional.

O objetivo específico deste estudo foi analisar como os professores-alunos egressos manifestam perceber os resultados do CEP no IFSP-SP em sua formação técnica, em sua prática pedagógica e em outras esferas de sua vida pessoal e profissional.

4.3. Hipótese de Pesquisa

Com base no cenário político educacional da EJA nacional pouco promissor para os profissionais nela envolvidos, bem como as condições físicas da escola, por vezes inóspitas, onde era ministrado o CEP no IFSP-SP, além das elevadas taxas de evasão

dos professores-alunos - ocorrida ao longo das diversas turmas deste curso entre 2007 e 2015 (Apêndice 1) - supõe-se que os professores-alunos dele egressos permaneceram por motivos além da certificação. Desta percepção originou-se o pressuposto de investigar se houve ou não desdobramentos acadêmicos e profissionais para esses professores-alunos egressos, motivados pelo projeto pedagógico do CEP.

Considerando a contribuição dos autores que constituíram a base teórica deste estudo, a hipótese que norteia esta pesquisa está ligada à idéia de que a formação proporcionada pelo CEP pode ter mobilizado, nos professores-alunos egressos, a identidade e autonomia profissionais necessárias para a continuidade da formação, o progresso na carreira e mudanças nas práticas pedagógicas e na relação com os alunos e com a comunidade.

5. Procedimentos Metodológicos / Etapas da Pesquisa²

Tratou-se neste estudo de **pesquisa qualitativa do tipo analítico-descritiva**. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados a partir do “contato direto do pesquisador com a situação estudada”. A pesquisa qualitativa supõe, segundo esses autores, além desse contato do pesquisador com o ambiente de investigação, considerar os dados coletados - de natureza predominantemente descritiva - o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida como focos de atenção especial pelo pesquisador, entre outras particularidades.

Para Triviños (1987) e Selltiz e outros (1965), na pesquisa descritiva os dados coletados visam descrever pessoas, situações, ambientes e acontecimentos sob estudo, podendo incluir depoimentos, entrevistas, observações, análise de documentos, materiais, práticas e rotinas. Para esses autores, as pesquisas descritivas pretendem, especificamente, maior aproximação, caracterização e descrição de objetos de pesquisa ainda pouco conhecidos.

Autores como Selltiz e outros (1965), Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1998 a, 1998b e 2009), bem como os autores cujos conceitos forneceram os apoios teóricos para o estudo – constituíram o referencial norteador para a definição dos procedimentos de pesquisa.

² Esta pesquisa obedeceu às disposições do Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por meio de cadastro na Plataforma Brasil (CAAE 73032017.4.0000.5482).

Destaca-se que dentro do universo já definido (o curso de formação *lato sensu* para professores de EJA em exercício, ministrado no IFSP, *campus* SP, período 2007 a 2015) foram tomados como sujeitos desta pesquisa 20 professores-alunos egressos, dentre 110 professores-alunos concluintes e ou certificados do CEP neste período (Apêndice 1) e o coordenador desse curso de especialização no período entre 2012 e 2016.

O critério básico para seleção desses sujeitos e para o número de selecionados foi, especificamente, a concordância em participar da pesquisa e a autorização para utilização dos dados (com garantia de anonimato e acesso aos resultados), por meio da devolução do Termo de Consentimento e Questionário respondido. Assim, foram selecionados 20 sujeitos, professores-alunos egressos do CEP, além da realização de entrevista com o coordenador do CEP.

Em relação à construção e testes de instrumentos para a coleta de dados na realização deste estudo, tendo em vista o objetivo de obter a percepção dos professores-alunos egressos do CEP ministrado no IFSP-SP, foi construído e testado **Questionário**, aplicado aos professores-alunos egressos que aceitaram participar da pesquisa (Apêndice 2), bem como foi elaborado e testado Roteiro para **Entrevista** semiestruturada realizada com o coordenador do CEP no IFSP-SP (Apêndice 4).

Segundo Giovanni (2009), o questionário constitui instrumento para a coleta de dados nas pesquisas em educação, com base em relato escrito do respondente, sobre crenças, opiniões, sentimentos, motivações, razões, etc. Conforme a autora, no questionário se cria uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, na qual o respondente tem maior confiança no anonimato e maior liberdade de resposta. Trata-se de um instrumento, ainda de acordo com Giovanni (2009), que pode tornar mais rápida a coleta dos dados, atingindo um número maior de respondentes em menos tempo. Mas isso exige redação típica, padronizada, adequada aos respondentes e requer alguns cuidados, uma vez que muitas pessoas resistem a escrever. Além disso, a autora alerta para possíveis perdas na devolução dos questionários, dependendo do “percurso” entre pesquisador e pesquisados. Ou seja, influencia muito na porcentagem de retorno: quem envia, o tipo de solicitação, a linguagem utilizada, uma forma de apresentação atraente, a facilidade de preenchimento e devolução, e até os motivos que os sujeitos têm para responder (GIOVANNI, 2009).

A aplicação dos Questionários de pesquisa para os professores-alunos egressos do CEP no IFSP-SP foi realizada ao longo do mês de abril/2017, entre envio e

devolutiva, feitos por meio da troca de correspondência eletrônica (*e-mail*). A tabulação das informações obtidas nos Questionários foi transcrita pela autora e compõe os Quadros-sínteses apresentados ao final deste estudo (Apêndice 7).

Para a realização da entrevista com o coordenador do CEP, a construção do Roteiro apoiou-se nas autoras Lüdke e André (1986) por considerarem que “... a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa em educação”. De acordo com elas, na entrevista cria-se uma “relação de interação entre quem pergunta e quem responde”, especialmente nas entrevistas semiestruturadas em que o entrevistador pode fazer adaptações na abordagem, flexibilizar a ordem dos assuntos, com base em dados já obtidos acerca do sujeito entrevistado.

Realça-se que a entrevista com o coordenador do CEP ocorreu em agosto/2017, em ambiente de absoluta cordialidade entre entrevistado e entrevistadora, e o conteúdo foi registrado por meio de gravação em áudio. A transcrição do áudio da entrevista foi também realizada pela autora deste estudo e que resultou nos dados apresentados no Capítulo III deste trabalho.

Também foi construído e testado um roteiro para leitura e análise de documentos que apresentassem a proposta, a organização e o funcionamento do curso: legislação e proposta/projeto do curso (Apêndice 3).

Os testes do questionário, do roteiro da entrevista e do roteiro para análise dos documentos consistiram no exame e avaliação dos instrumentos por pesquisador já experiente na área (a Professora-Orientadora).

As informações obtidas - tanto nos questionários quanto na entrevista com o coordenador do CEP - foram agrupadas em consonância com as questões norteadoras desta pesquisa.

No que tange à **análise documental** (tal como a descrevem Giovanni, 1999 e Marin, s/d), cumpre assinalar que a realização da **leitura e análise dos documentos para a coleta dos dados** foi norteadada por instrumento elaborado com base, de um lado, nas questões, hipótese e objetivos definidos para a pesquisa, bem como na leitura de pesquisadores e teóricos dedicados ao tema. Trata-se, portanto, da criação de um roteiro para “... auxiliar o trabalho do pesquisador, permitindo-lhe organizar o material a partir de uma análise inicial” e para obter “... os elementos de identificação que facilitem o trabalho de análise posterior”. (MARIN, s/d, p.2).

Após a coleta dos dados, a **organização e análise dos dados obtidos** consistiram em procedimentos de “(...) identificação e análise da estrutura lógica do

documento”, a fim de detectar “(...) temas ou idéias frequentes e/ou ausentes”, além de “... buscar e identificar regularidades e tendências”, que permitissem a “... realização de agrupamentos” e possibilitassem um primeiro “mapeamento de informações” e a construção de “quadros-síntese para análise”, tal como descreve Giovanni (1998 e 1999).

Para Saviani (2000), quando examinamos um texto legal, verificamos que nem tudo está nele claramente expresso. Há que se passar, segundo o autor, “do produto ao processo”, “das linhas às entrelinhas” do documento sob análise. Ou seja, a interpretação do documento é, segundo Saviani (2000, p. 14), a tarefa de “(...) ultrapassar o que está explícito e manifesto (as linhas) para pôr em evidência o que está implícito e oculto (as entrelinhas)”. Trata-se de perceber que o contexto que produz uma lei, por exemplo, explica seu texto, cujo caráter é, principalmente, político. Além disso, não se trata de considerar que um curso de formação continuada, como o aqui analisado, seja fruto somente dos documentos legais que os subsidiam, mas de perceber como essas duas instâncias – legal e real – se relacionam.

Finalmente, resta acrescentar a esta Introdução que a Dissertação aqui apresentada está organizada em três capítulos, conforme descrição a seguir.

O primeiro capítulo revela as bases da pesquisa: apoios legislativos pertinentes à EJA, sistematização das produções acadêmicas encontradas relativas à formação continuada de professores da EJA e apresentação dos referenciais teóricos.

No segundo capítulo são analisados a legislação federal relativa à EJA e o documento-base que retrata a gênese do CEP, originário do Decreto nº. 5.478/2005 e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, bem como o projeto pedagógico do curso ministrado no IFSP-SP. Tais documentos discutem, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA.

Já no terceiro e último capítulo, a autora dá voz aos protagonistas do CEP no IFSP-SP, apresentando suas percepções sobre o referido curso.

Encerra-se a Dissertação com algumas Considerações Finais acerca dos temas problematizados ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO I

BASES DA PESQUISA

A EJA, como uma modalidade da Educação Básica, tem sustentabilidade legal amparada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, no Plano Nacional de Educação e precisa ser respeitada em sua especificidade. Ressalte-se também que o estabelecimento de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos constitui uma forma de superar uma imensa dívida social que os poderes constituídos e a sociedade civil têm para com as pessoas que tiveram seus direitos educacionais negados.

*(FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DE SÃO PAULO, 2008)*

1.1. As Bases Legislativas da EJA e Contexto Político

1.1.1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988)

Escrita em um momento histórico de lutas populares pela redemocratização do país, após o período de regime civil-militar, a Constituição Federal brasileira de 1988 (CF/1988) trouxe a inclusão de princípios que garantem a igualdade de todos perante a lei. No Capítulo III – Seção I - da Educação estabelece:

- ◆ Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para além da igualdade de direitos a todos os brasileiros, representando um marco no que concerne ao direito à educação nacional e, em continuidade, no Artigo 206, explicita-se aos professores:

- ◆ § V - valorização dos profissionais da educação escolar garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

A partir da CF/1988 estabeleceu-se que está assegurado um plano de carreira a todos os profissionais da educação das redes públicas de ensino.

Na sequência, no Artigo 208 da CF/1988, assegura-se que 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;
- ◆ II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- ◆ III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- ◆ VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

- ◆ VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- ◆ § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Desta forma, a EJA alcançou o direito à universalização do ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 108-130), constitucionalmente, corroborando assim a democratização do ensino público no país.

Ressalte-se que na segunda metade do século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial e com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), nos movimentos populares surgiram reivindicações em prol da democratização do ensino. No Brasil, após as décadas de regime civil-militar, o clamor popular pela redemocratização do país foi intenso. A campanha pelas eleições diretas, por exemplo, envolveu grande representação estudantil, sindical, política, religiosa e de artistas em defesa da escola pública. A população, com sua diversidade (social, econômica, psíquica, física, cultural, religiosa, étnico-racial, ideológica e de gênero) foi, paulatinamente, inserida nas escolas.

Saviani (2004) discorreu acerca do legado educacional deixado na primeira metade do século XX, enfatizando que a regulamentação do ensino ocorreu de acordo com as necessidades definidas pelos diferentes grupos que assumiam o controle político do país. A partir da segunda metade do século passado, idéias educacionais renovadoras ganharam espaço.

Se no primeiro período compreendido entre 1890 e 1931 a concepção educacional predominante foi o iluminismo e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo esse terceiro período (1961 – 2001) foi dominado pela *concepção produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz (1967 e 1973) que popularizaram a “teoria do capital humano”. Essa concepção resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. (SAVIANI, 2004, p.8).

Observe-se que, na concepção produtivista de educação, o trabalho humano é considerado, principalmente, por seus ganhos de produtividade. Ainda que alvo de

algumas críticas, nas décadas subsequentes essa concepção resistiu e contribuiu para desencadear um processo de universalização ao acesso da educação nacional. Como país capitalista, o Brasil necessitava de mão de obra da classe trabalhadora de rendimento de base (que, segundo Pochmann [2012, p.10] são ocupações com remuneração de até um salário mínimo e meio) para servir o processo de industrialização do país.

Nota-se que, após a CF/1988, ainda que com registros de avanços em direção da democratização e da garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na educação básica, por meio da instituição de outras leis, como a LDB nº 9.394/1996, a democratização escolar permaneceu um problema, tendo em vista que não se consegue democratizar relações escolares por meio de decretos, leis ou normas, dado seu caráter mais complexo, artesanal e paulatino do que aquele atestado na esfera política. (AQUINO; SAYÃO, 2004, p.18). Além disso, a velocidade das transformações socioeconômicas, tecnológicas e profissionais ocorridas nas últimas décadas impôs um ritmo de mudanças educacionais mais intenso do que o assimilado pelos profissionais da educação, causando-lhes dificuldades para administrar simultaneamente diferentes processos.

Ressalta-se ainda que o contexto neoliberal brasileiro, citado por Saviani (2004), além de revitalizar a concepção produtivista de educação da década de 1950, alimentou as necessidades do mercado de trabalho capitalista, até porque a essência do neoliberalismo abrange conceitos acerca de práticas político-econômicas, entendidas como práticas do capitalismo. Entre outras definições de neoliberalismo, Harvey (2008) sintetiza:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...]. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos

de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2008, p.12)

Nesse sentido, observa-se que o neoliberalismo ativa a liberdade individual, no que se refere a sólidos direitos da propriedade privada, com autonomia da mercantilização e ênfase na globalização, enquanto o Estado deve limitar-se a garantir o funcionamento desse sistema. Observa-se a descentralização do poder do Estado em apoio à propriedade privada.

Importante enfatizar que os princípios neoliberais são orquestrados por empresas multinacionais e organismos internacionais norte-americanos, destacando-se entre outros, o Banco Mundial (BM), face ao poderio econômico norte americano e sua influência no mercado global (TORRES, 2003, pp. 125-194).

No contexto brasileiro, a forte recessão econômica das últimas décadas do século passado acarretou o endividamento do país frente a organismos internacionais como o acima citado. Dessa dependência financeira surgiram, além de imposições econômicas, medidas administrativas e educacionais, no intuito de reorganizar a economia nacional em troca da adequação da nação aos ideais salvaguardados por eles. Dessa maneira, o neoliberalismo brasileiro é visto como maior vinculação às políticas de ajustes econômicos e ações governamentais relativas às medidas de privatizações de empresas públicas. Contudo, entre muitos outros desdobramentos, seus efeitos também aparecem explicitamente no sistema educacional.

No caso da EJA, como exemplo, para manter o bem-estar humano em uma sociedade democrática, bem como suprir a necessidade de mão de obra na base da pirâmide social (um dos interesses dos neoliberais capitalistas), torna-se necessário a escolarização básica da população, com menor patrocínio público e maior retorno no trabalho produtivo.

1.1.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Resolução CNE/CP Nº 1/2006

A partir da LDB nº 9.394/1996, a EJA fica oficializada como modalidade de ensino da educação nacional. No capítulo II – da Educação Básica - Seção V, da Educação de Jovens e Adultos assegura-se:

- ◆ Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
- ◆ § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
- ◆ § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
- ◆ § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Observa-se que, por meio da LDB nº 9.394/1996, reconhece-se as características do alunado da EJA, bem como se recomenda a articulação desta modalidade educativa com a educação profissional.

Esclarece-se que, como modalidade da educação básica nacional, de acordo com o artigo 37 da LDB nº 9.394/1996, a formação inicial de professores da EJA se dá por meio do curso de licenciatura em pedagogia que, por sua vez, habilita profissional pedagogo(a) a investigar e acompanhar o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos por meio de atuação pedagógica específica.

Corroborando ainda, o artigo 64 dessa lei reza que a formação de profissionais de educação - para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica - será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação a base comum nacional.

Desse modo, observa-se que a formação inicial – curso de licenciatura para o ensino fundamental em EJA - é oferecida nas Faculdades de Educação por meio de cursos de graduação em pedagogia, como ocorre em outros campos educativos da educação básica nacional.

Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1/2006, no artigo 10, extinguiu as habilitações nos cursos de pedagogia, transformando-os em curso generalista. Nesse sentido, a EJA pode ser oferecida aos graduandos de pedagogia opcionalmente. Di Pierro (2017) realçou que

(...) as diretrizes nacionais para as licenciaturas não exigem que a EJA seja abordada nos currículos da formação inicial dos pedagogos ou professores especialistas. Estudos recentes mostram que há IES públicas e privadas que incluem ao menos uma disciplina obrigatória ou eletiva no currículo da Pedagogia, mas elas não são a maioria, e não há qualquer registro de que o tema seja abordado nas demais licenciaturas. (DI PIERRO, entrevista concedida ao portal da ANPEd em 10/08/2017).

Observe-se que, com possibilidade de oferecer essa formação específica em EJA de forma diversificada face à abertura legislativa, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem oferecer a EJA de diferentes modos, tais como via disciplina em cursos de graduação de pedagogia (como a PUC/SP) ou disciplina optativa (como a USP), como curso de formação continuada de professores de educação básica (UAB), curso de extensão universitária (Unicamp), ou ainda como curso de aperfeiçoamento (UFMG), ou especialização (UFSCar).

Cabe salientar que o campo educativo da EJA continua ativo na maioria das grandes IES nacionais, independentemente da imposição legal, reivindicando seu espaço de direito, visando principalmente honrar o compromisso com a formação dos cidadãos que tiveram seus direitos educacionais negados ao longo de sua história.

Quanto aos exames supletivos, o artigo 38 da LDB nº 9.394/1996 regulamenta:

- ◆ Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
- ◆ § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
- ◆ I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- ◆ II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
- ◆ § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

De acordo com a legislação, ficam assim estabelecidas as faixas-etárias mínimas para o ingresso dos alunos nos diferentes níveis da EJA, bem como o respeito aos conhecimentos e habilidades adquiridas anteriormente pelos discentes ingressantes nesta modalidade educativa.

O artigo seguinte reitera a articulação entre os níveis de ensino - Capítulo III da LDB nº 9.394/1996 – da educação profissional e tecnológica.

- ♦ Artigo 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

No entanto, ressalte-se que, logo no ano seguinte da promulgação da LDB nº 9.394/1996, o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 reestruturou novamente a educação profissional, separando o ensino médio do ensino técnico e, ainda, legitimou a o exercício da docência técnica para instrutores e monitores (artigo 9º). Estabelecia-se assim no Decreto nº 2.208/1997:

- ♦ Artigo 5º. A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.
- ♦ Artigo 9º. As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Da forma como ficou estabelecido no referido Decreto, retornou-se ao sistema de ensino profissionalizante independente da elevação da escolarização do aluno, estimulando indiretamente o surgimento de cursos de qualificação profissional de curta duração, ou seja: ampliaram-se as oportunidades de uma formação profissional aligeirada para pessoas com baixa escolarização. Além disso, suscitou no imaginário popular os modelos duais de profissionais brasileiros, isto é, a formação da mão de obra manual e da intelectual, típica de sociedades capitalistas.

Esse caráter de dualidade na formação da população, institucionalizado em 1942, quando da reforma Capanema, foi reintegrado posteriormente na LDB nº 5.692/1961 (artigo 5º). Nesse sentido Kuenzer (2000) esclarece que

Em 1942, com a reforma CAPANEMA, e com a promulgação das Leis Orgânicas, extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes contudo não asseguravam o acesso ao nível superior.

[...]

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis – superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis). (KUENZER, 2000, pp. 13-15)

Entende-se assim que no final da década de 1990 esse modelo dual de formação profissional foi revitalizado por meio do Decreto nº 2.208/1997.

Para além dos discursos políticos demagógicos acerca do decreto nº 2.208/1997, que tentavam justificar sua institucionalização face à necessidade de racionalização de recursos, observa-se que ocorreram de fato, ao longo das décadas que antecederam o referido decreto, mudanças nas relações de trabalho, bem como a busca do Estado nacional para adequar a educação aos interesses empresariais nacionais e a órgãos internacionais, como o Banco Mundial, que funciona como provedor financeiro para países considerados pobres e que, desde o início da década de 1990, vem exercendo forte influência nas políticas macroeconômicas brasileiras. Para Grabowski (2006, p. 8) é verdade que:

(...) as mudanças introduzidas no mundo do trabalho, impostas pela globalização da economia e pela recente reestruturação produtiva, fizeram com que as antigas formas de produção e organização tayloristas-fordistas deixassem de ser dominantes. Surgiu, em substituição ao modelo anterior, um novo paradigma, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho – o toyotismo – onde a linha de montagem será substituída por células de produção, com equipes de trabalho, com a qualidade e o trabalho controlados pelo próprio grupo, que assim realiza um autocontrole. Nesta nova organização do trabalho, o universo é invadido por novos procedimentos de gerenciamento da produção, onde a qualidade e a competitividade passam a ser as novas palavras de ordem e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador é exigido. Para formar este novo perfil de trabalhador, do trabalhador “flexível”, desencadeia-se a reforma da educação básica e profissional.

[...]

Todavia, este conjunto de atitudes e perfil profissional somente será atingido por uma educação básica universal, reivindicada não só pelos empresários, mas requisito do mundo e da economia global, pois esta, estrategicamente, precisa de uma força de trabalho disponível para lançar mão toda vez que isso se fizer necessário. Esta exigência de maior escolaridade, empregabilidade, competência e universalização da escolarização básica será cobrada dos trabalhadores (agora, também responsáveis pela sua formação), e do Estado, responsável pelas políticas públicas. Esta, portanto, é uma questão política, até hoje hegemônica pelos interesses do setor produtivo capitalista, financiada e viabilizada pelo Estado, impregnada e consentida na

sociedade e nas mentes dos trabalhadores. (BRASIL, MEC, 2006f, p. 8).

Dada as características necessárias deste novo trabalhador, formado para atender os setores produtivos, com requisitos básicos de escolarização e conhecimentos profissionais, entende-se que a implantação do Decreto nº 2.208/1997 além de separar o ensino médio do técnico contribuiu, indiretamente, para a implementação de processos de universalização da educação básica, propostos pela União a partir da década de 1990 e que, fatalmente, repercutiram no campo da docência.

No Artigo 9º do Decreto nº 2.208/1997 ainda ficou descaracterizado a função do professor, por meio de outras denominações para uma única função, inferindo-se que há diferenças no aprendizado do aluno entre os currículos do ensino técnico e do propedêutico.

Nesta perspectiva, Ramos (2002) analisou a reforma da educação profissional em curso no Brasil desde 1997- a partir do Decreto nº 2.208 e das Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico - recuperando o debate sobre a dimensão conceitual da qualificação, destacando as competências construídas e demonstradas na experiência concreta de trabalho. Ficaram evidenciadas distorções do discurso oficial e críticas à prevalência de princípios do materialismo dialético nas propostas.

(...) para além das incoerências internas dos documentos, demonstramos nosso desacordo com as referências ético-políticas, epistemológicas e metodológicas que embasam a concepção de qualificação e competência, de conhecimento e de aprendizagem neles veiculadas. Em contraposição, discutimos a qualificação como relação social e a necessidade de a ela subordinar a noção de competência profissional.

Entendemos, então, que a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas. (RAMOS, 2002, p. 419).

A partir da análise de Ramos (2002) percebe-se que a abrangência da educação profissional embasada pelo Decreto nº 2.208/1997, a qualificação acadêmica dos respectivos profissionais docentes pode ter sofrido declínio qualitativo, tendo em vista

os interesses dos trabalhadores, mas que podem ter preenchido a necessidade dos setores produtivos.

Retomando a LDB nº 9.394/1996, no Capítulo V – Título VI – Artigo 62 - Dos Profissionais da Educação, ficou regulamentado que:

- ◆ Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
- ◆ § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
- ◆ § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância
- ◆ § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Acerca da formação de professores para educação básica, a LDB nº 9.394/1996 ratificou que deve ser realizada em nível superior, afastando a hipótese do exercício do magistério amador na EJA.

Cabe enfatizar ainda que, em conformidade com as doutrinas neoliberais vigentes no país, anteriores ao período de promulgação da LDB nº 9.394/1996, as políticas para formação de professores também foram alvo de reformas educacionais. Nesse sentido, a partir da década de 1960, e intensificado nos anos de 1990, foram realizados inúmeros fóruns de discussões internacionais, mediados por organizações como a Unesco e Organização Internacional do Trabalho (OIT), atentos à formação e profissionalização docente e de acordo com os projetos neoliberais, para discutir a preparação inicial e continuada – entendidas como componentes essenciais de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor – que passou a ter papel crucial para possibilitar que os professores, no seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar neste novo cenário (REGO e MELO, 2002, pp.3-9).

Destas discussões surgiram inúmeros acordos e documentos, que deveriam ser considerados pelos países signatários junto às organizações como a Unesco. Werlang e

Viriato (2012, p. 11) apresentaram a gênese da inserção do Brasil nesses projetos educacionais.

No contexto da reforma educacional, foram sugeridas diversas iniciativas de requalificação, reciclagem e capacitação recomendadas por empresários, governos e organismos multilaterais. Destaca-se o Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), que utiliza relatório de progresso educacional para monitorar a educação em nível regional (América Latina), sub-regional (América Central e República Dominicana), nacional (países selecionados) e local (distritos selecionados). O referido programa surgiu a partir do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), subordinada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O PROMEDLAC teve início em 1980 e encerrou-se em 1996, data de início do PREAL. Ambos os projetos estão articulados às Conferências de Educação para Todos, realizadas em Jontiem (1990) e em Dakar (2000). O PREAL, criado em 1996, aprovado pelos ministros de Educação de várias nações, entre elas, o Brasil, em novembro de 2002, na cidade de Havana, em Cuba, e previsto para terminar em 2015, é financiado pelo Banco de Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela UNESCO. [...]. Em conformidade com o site oficial, o PREAL pretende contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade da educação, mediante a promoção de debates sobre temas de política e reformas educacionais, sobre a identificação e a difusão de boas práticas e a avaliação e o monitoramento do progresso na educação. Ainda de acordo com o site, os principais objetivos dos documentos produzidos por esse programa são sensibilizar o público sobre os problemas da educação e promover a responsabilidade pública na educação. (WERLANG e VIRIATO, 2013, p.11).

Nesse aspecto, observa-se no Brasil que a representação da Unesco é exercida - com um forte discurso mercadológico - por representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais e gestores públicos que se uniram no movimento *Todos Pela Educação*: uma aliança que tem como objetivo garantir educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022 (UNESCO, 2015). Observe-se o distanciamento do Estado com relação a esses programas educativos – o que reforça a presença das idéias neoliberais.

1.1.3. Parecer CNE/CEB 11/2000 - aprovado em 10/05/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituídas por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de

Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000 versa, entre outros assuntos que envolvem a EJA, as situações duais históricas na sociedade brasileira e que ajudam a esclarecer a gênese da diversidade sociocultural, geracional e profissional para os discentes da EJA.

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da *leitura e escrita* que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso. (BRASIL, PARECER CNE/CEB 11/2000 p. 3)

A forte herança do colonialismo europeu, alimentada pelo sistema capitalista contemporâneo e seus notáveis processos de desigualdade, o preconceito sofrido pelas camadas mais pobres da população, cujos membros muitas vezes são taxados de indivíduos inferiores, tudo isso é praticamente oficializado no cotidiano - haja vista a condição de moradia, transporte, saúde e educação disponível para essa faixa populacional em grandes metrópoles como São Paulo.

Preconceitos social, cultural, intelectual, racial, profissional, de gênero, linguístico, jurídico - entre tantos outros graves problemas nacionais registrados na história da EJA - traduzem a realidade atual na luta pela equidade social para a população de baixa escolaridade e renda na sociedade brasileira.

Ciente dessas circunstâncias, este documento também ressalta que a formação do professor da EJA deva contemplar o aperfeiçoamento profissional continuado, face às especificidades de seu público discente, além da fidelidade ao profissionalismo docente.

A legislação federal pertinente à EJA - CF/1988, a LDB nº 9.396/1996 e o Parecer nº CNE/CEB 11/2000 - mostram que, embora haja alguns avanços como modalidade educativa, falta ainda a implementação de políticas educativas que

neutralizem o caráter mais complexo relacionado às desigualdades de oportunidades acadêmicas e profissionais para seus discentes.

Além de enfrentar o imenso desafio representado pela diversidade que se apresenta sob a forma de desigualdades, a EJA também deve lidar com questões como educação penitenciária, educação de campo, educação indígena, a presença expressiva de pessoas com necessidades educativas especiais, representantes da educação inclusiva com direito à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o processo de juvenilização que vem se fortalecendo nas últimas décadas, a necessidade de orientação profissional aos discentes, com respectiva elevação de escolaridade, entre outros desafios estruturais. Cabe salientar ainda os reduzidos subsídios que a União destina especificamente para a EJA.

1.1.4. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Em atenção às orientações da CF/1988 acerca da municipalização do ensino e, possivelmente, face à recessão econômica daquela época, no início da década de 1990 o governo federal priorizou os investimentos educacionais no ensino regular, excluindo a EJA do orçamento da União. Os Estados e Municípios tornaram-se os únicos responsáveis pela manutenção da EJA que, também como vítimas da recessão econômica, pouco avançaram. Para além da exclusão de recursos, o governo federal ainda vetou um item da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que garantia o repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (Fundef), que fora instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, para atender a mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no país.

Dessa maneira, a partir da década de 1990 a EJA foi excluída, total ou parcialmente, da distribuição de recursos do governo, perdendo espaço no que se refere a ações governamentais, com evidências do desinteresse político por este campo educativo. Além disso, propiciando a ampliação dos desafios escolares nas unidades de ensino e, possivelmente, o distanciamento e a apatia da academia.

O Fundef atuou de 1997 a 2006 e foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(Fundeb), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007b). Em vigor desde janeiro de 2007, o Fundeb atende da educação infantil ao ensino médio, inclusive a EJA, e deve operar até 2020. Porém, o fator de ponderação para a EJA é mais baixo (cerca de 20% menor) que os demais níveis de ensino, ou seja, é a modalidade educativa que menos recebe recursos da União, desestimulando o investimento dos gestores educacionais.

Apesar disso, cabe enfatizar que o Fundeb contribuiu para assegurar à educação profissional e à EJA os recursos orçamentários indispensáveis para que o Proeja se consolidasse no marco da universalização da educação básica (BRASIL, MEC, 2006b, p. 15).

1.1.5. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior - CNE/CES nº 1 de 08/06/2007 – Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização

Esclarece-se que os cursos de pós-graduação *lato sensu* (em latim significa "em sentido amplo"), como o CEP aqui analisado, estão fundamentados na legislação brasileira pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior - CNE/CES nº 1 de 08/06/2007 (BRASIL, MEC, CNE/CES nº 1/2007a).

Cabe realçar que, de acordo com Gatti (2008), entende-se que o termo formação continuada para professores, utilizado nesta pesquisa por referir-se a um curso de pós-graduação, pode ser usado para diferentes atividades educacionais. Para ela

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento

profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57)

O CEP é um curso de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, com carga horária ampla (456h.), oferecido de acordo com edital de processo seletivo emitido pelo IFSP-SP (IFSP, Edital de Processo Seletivo 1º/2018. Edital nº 785/2017) e em IES devidamente credenciada pelo MEC. Assim, entende-se que o curso em questão está legitimado como formação continuada para professores da EJA.

1.2. Produção Acadêmica relativa à Formação Continuada de Professores da EJA – sistematização das principais constatações

Fatos políticos, econômicos e/ou educativos revelam que, historicamente, a EJA permanece distante das prioridades educacionais em muitos aspectos: baixo reconhecimento, investimento reduzido, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca produtividade, concorrente da educação de crianças e adolescentes, foi preterida inclusive quanto a políticas de formação de seus professores - o que, inevitavelmente, contribuiu para impactos significativos sobre esta modalidade educativa.

O estudo de Ribeiro, Haddad e Catelli Jr. (2014) sobre os desafios das políticas de EJA no século XXI evidenciou o cenário inóspito da EJA na Educação Nacional.

A EJA, certamente devido ao perfil majoritário do seu público, trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca produtividade e concorrente da educação de crianças e adolescentes. Períodos de maior expectativa e investimento na modalidade, com busca de novas soluções, não se mantêm na agenda política, alternando rapidamente com o desinvestimento prematuro frente às primeiras dificuldades detectadas e a transição de governos. Essa situação explica em grande parte as resistências que as avaliações provocam entre profissionais, ativistas e pesquisadores desse campo, uma vez que maus resultados tendem a induzir os órgãos públicos e uma parcela da sociedade antes à condenação sumária do que à busca de alternativas para aperfeiçoar políticas rumo a uma EJA mais efetiva e significativa para seu público. Há pouca consciência sobre o direito à educação dos setores que demandam a EJA e dos seus benefícios. (CARREIRA *et al.*, 2014, p. 5)

Infere-se que tais circunstâncias na EJA corroboram para a produção de interesses acadêmicos reduzidos, bem como a diminuição da oferta de curso de

formação de professores em EJA. Nesse aspecto, observa-se que IES como a Universidade de São Paulo (USP), que ocupa um dos primeiros lugares no ranking das melhores universidades da América Latina (TIMES HIGHER EDUCATION, 2016), o componente curricular de Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos pertencia, até 2015, ao rol de disciplinas optativas. Assim, pode-se compreender a baixa demanda de graduandos do curso de pedagogia interessados em cursos de especialização de formação de professores da EJA e a reduzida produção acadêmica neste campo educativo.

Nessas circunstâncias, buscou-se efetuar o levantamento bibliográfico inicial de produções acadêmicas – teses e dissertações – sobre formação continuada de professores da EJA. Foram pesquisados repositórios de teses e dissertações das IES: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Goiás, (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), assim como periódicos científicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Scientific Electronic Library Online Brasil (SciELO), no período relativo aos anos de 2003 a 2015.

No levantamento bibliográfico inicial, foram priorizadas como fonte instituições de ensino federais, considerando a expansão ocorrida na rede federal de educação, entre 2003 e 2010, principalmente porque os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são escolas públicas habilitadas para atender aos alunos da EJA do ensino médio, de forma integrada ou concomitante, por meio do Proeja, disponibilizando educação profissional técnica, bem como são instituições com autonomia para oferecer o CEP aos docentes das redes estaduais e municipais.

A Tabela 1 a seguir reúne as informações sobre o levantamento bibliográfico realizado.

Tabela 1 – Total de Estudos Encontrados e Selecionados

Instituições fontes	Número de Pesquisas Encontradas	Número de Pesquisas Selecionadas
<i>Bases</i>		
PUC-SP	4.522	04
UFBA	746	04
UFG	3.084	03
UFMG	2.440	04
UFPE	521	04
UFRGN	612	05
UFRGS	527	02
UFSCar	2.088	02
<i>Periódicos</i>		
Anped	81	02
SciELO - Cadernos CEDES	05	01
SciELO - Cadernos de Pesquisas	02	01
SciELO - Educar em Revista	12	01
UFPR		
SciELO - Educação e Sociedade - Revista de Ciência da Educação	04	01
SciELO - Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP	06	01
SciELO - Educação em Revista – UFMG	07	03
Total Geral	14.657	38

Fonte: Elaborado pela autora apoiada em levantamento bibliográfico realizado, 2017

Apresentam-se no Apêndice 5, em ordem cronológica (período entre 2003 e 2010), nos Quadros-Síntese 4 e 5, os 38 trabalhos selecionados - entre dissertações, teses e periódicos - com temas pertinentes a esta pesquisa, destacando o título e o objetivo do estudo, bem como os resultados obtidos nesses estudos. A sistematização desses trabalhos de pesquisa revela o seguinte cenário:

- a. seis estudos discorrem sobre formação de professores na EJA, sendo um estudo sobre educadores de campo e um estudo sobre educação de idosos (referem-se aos itens 01, 02, 10, 15, 31 e 32 do Quadro 4 e 5) – ressalta-se na maioria das

pesquisas deste item, os desafios teórico-práticos da EJA que deveriam ser tratados em cursos de formação de professores. Algumas pesquisas ocorreram no mesmo período da implementação do CEP;

- b. cinco estudos abordaram a formação inicial ou continuada de professores licenciados ou de profissões em outras áreas de trabalho (referem-se aos itens 03, 04, 11, 23 e 36 dos Quadros 4 e 5) – abrangendo pesquisas acerca da formação e atuação de profissionais do serviço social, fisioterapia, educação física, matemáticos;
- c. Vale destacar a pesquisa nº 36 do Quadro 5 - Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o Formal e o Real nas Licenciaturas, de Ventura e Bomfim (2014), que debate sobre o lugar que a EJA ocupa na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura, destacando especificidades e lacunas observadas;
- d. um estudo sobre formação continuada e a prática do professor (refere-se ao item 07 dos Quadros 4 e 5);
- e. dois estudos discutem sobre a EJA no PNE 2011-2020 e agendas nacional e internacional (referem-se aos itens 33 e 37 dos Quadros 4 e 5) – esses dois estudos fazem parte do embasamento teórico desta pesquisa;
- f. um estudo sobre as especificidades na formação do professor da EJA (refere-se ao item 34 dos Quadros 4 e 5);
- g. seis estudos debatem sobre implementação do Proeja (referem-se aos itens 08, 16, 25, 26, 27 e 35 dos Quadros 4 e 5) – que relatam as dificuldades encontradas para a implementação do Proeja nos Institutos Federais e em espaços prisionais;
- h. nove estudos que tratam de políticas similares ao Proeja (referem-se aos itens 05, 06, 17, 19, 20, 21, 22, 24 e 30 dos Quadros 4 e 5) – nesses estudos são analisadas políticas de formação de professores para programas como: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), Programa Geração Cidadã, Projeto Irecê, Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Curso de Especialização em Gestão Escolar da Escola de Gestores da Educação Básica do MEC, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade de Recife (SEEL/PCR), ProJovem Urbano em Belo Horizonte, entre outros - alguns mostram uma avaliação positiva, outros tem resultados menos expressivos;
- i. um estudo sobre as políticas educacionais do governo Lula (refere-se ao item 09 do Quadro 4);
- j. quatro estudos discutem sobre formação de professores, via CEP (referem-se aos itens 12, 14, 28 e 38 dos Quadros 4 e 5) – foram analisados os cursos de especialização nas unidades escolares do Cefet-BA, IFPE - *Campus* Recife e dois estudos relativos ao Instituto Federal de Goiás, que evidenciaram a necessidade de ajustes no curso;

- k. dois estudos sobre as baixas taxas de conclusão/ evasão de cursos do Proeja (referem-se aos itens 13 e 18 do Quadro 4) e
- l. um estudo sobre expansão do ensino médio (refere-se ao item 29 do Quadro 4).

A visão obtida a partir dos Quadros 4 e 5 (Apêndice 5) permite perceber que, embora com registros de ações pontuais de intelectuais e ou políticas aparentemente incentivadoras, como é o caso do Proeja e outros programas educativos similares promovidos pelas diferentes esferas de governo, no mesmo período do Proeja, poucas alterações foram efetivadas na EJA, até 2015.

Buscou-se dar destaque às pesquisas para além da formação continuada de professores na EJA, tais como: pesquisas sobre implementação da política do Proeja ou programas similares de governo, no sentido de compreender sua concepção política, os efeitos surgidos após a conclusão dos cursos e a dimensão dada à formação de professores para efetivação da proposta, na perspectiva educativa, segundo a opinião de outros protagonistas acadêmicos preocupados com esses assuntos.

As principais constatações encontradas na bibliografia, relativas aos estudos selecionados, referem-se aos desafios em âmbito nacional e em diferentes perspectivas quanto à implementação do Proeja e, conseqüentemente, a formação de professores da EJA, por meio do CEP.

1.3. Referenciais Teóricos e outros Estudos

Face ao perfil desta pesquisa, que além das especificidades da EJA, analisa também a formação continuada de professores especificamente para esta modalidade de ensino, por meio da política educativa do CEP, a fundamentação teórica desdobrou-se em:

- a) Autores que abordam a EJA e
- b) Intelectuais que teorizam sobre formação continuada de professores.

1.3.1. Formação de Professores e Políticas para a EJA

Por entender que a formação continuada pode estar vinculada à formação inicial, sob a ótica de plano de carreira de todo profissional, optou-se pelo apoio teórico de Leônicio Soares, docente do programa de pós-graduação do Ensino Superior na

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pelo estudo realizado em nível nacional, ao longo da década passada, acerca da formação inicial do professor de séries iniciais da EJA, por meio dos cursos de Pedagogia, destacando em sua pesquisa desde a formação inicial, a inserção no campo de trabalho e a profissionalização do educador da EJA.

Em sua abordagem, Soares (2008) denuncia a timidez dos espaços destinados à formação do educador da EJA nas universidades e também ressalta os desafios encontrados pelos educadores habilitados nesta modalidade educativa, quanto às possibilidades de atuação, consideradas restritas neste campo de trabalho.

Destaca-se que o acesso ao cargo de professor de ensino fundamental da EJA na cidade de São Paulo acontece via concurso interno promovido esporadicamente pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria Regional de Educação com déficit de docentes desta modalidade ensino. Geralmente, os professores de educação infantil, ensino fundamental I, II e médio, em exercício na rede municipal de ensino e interessados em desenvolver atividades de docência na EJA, participam de processo seletivo interno e, em sendo aprovados, dificilmente pedem remoção espontânea, ou antes da aposentadoria, em função da dinâmica de trabalho pedagógico diferenciada das demais modalidades educativas. Isso pode contribuir para a limitação de oferta de postos de trabalho para docentes especializados e também pode justificar a ausência de estímulos para outros docentes investirem na profissionalização em EJA, via política educativa.

Já a professora e doutora da Universidade de São Paulo (USP), Maria Clara Di Pierro possui repertório contemporâneo de artigos sobre a EJA, enfatizando temas como alfabetização de jovens e adultos, educação no campo, educação popular, especialmente sobre o aspecto das políticas educacionais, analisando as perspectivas e os desafios inerentes a esta modalidade de ensino.

Na retrospectiva que realizou, debruçada sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Di Pierro (2010) identificou as metas para a EJA que não foram alcançadas, bem como indicou os desafios prioritários desse campo educativo a serem enfrentados pelo PNE 2011-2020 no âmbito das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos educadores e do regime de colaboração entre as esferas de governo.

Reportando-se ao final da década de 1990 e início do século XXI, Di Pierro reiterou a escassez de oportunidades para a formação de educadores na EJA, sem que

nenhuma medida de política educacional fosse tomada para reverter essa situação. Ressaltou que pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país ofereciam habilitação específica para atuar com a EJA, demonstrando a pouca representatividade na educação nacional deste campo educativo.

No que se refere à formação e profissionalização dos educadores da EJA, com base na Lei n. 10.172/2001, Di Pierro (2010) deixou registrado que, embora mencionasse a necessidade de especialização do corpo docente, o Plano previu apenas que os Estados mantivessem programas de formação de educadores para atuar na alfabetização de séries iniciais da EJA. Em sua análise, criticou a perda de oportunidade de se convocar para participação instituições de ensino superior na mediação da formação inicial de professores e também a se engajar na formação continuada de docentes que atuam em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino.

A autora também apontou os progressos políticos registrados no PNE 2001-2010, que poderiam ser considerados diferenciais positivos para a EJA nos anos subsequentes. Os progressos citados foram:

- ◆ A institucionalização da EJA no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático – apud Lei n. 11.497/2009).
- ◆ No âmbito da administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA, geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, entre as quais a viabilização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do MEC e que deu origem ao CEP.

Di Pierro considerou relevantes esses dois itens, como registros de avanço político e acadêmico para esta modalidade educativa. A inclusão da EJA nos mecanismos de financiamento da União e o Proeja que surgia com pioneirismo, oportunizando aos discentes da EJA elevação de escolaridade, concomitantemente com a qualificação profissional, além de oportunizar aos respectivos docentes formação continuada, por meio do CEP.

Contudo, desde seu início, o Proeja foi visto por alguns intelectuais como mais um programa de governo e uma ação marcada pela descontinuidade, reiterando

características de programas anteriores - o que, posteriormente, segundo Di Pierro, ficou realmente constatado. O ativismo daquela equipe de governo (2003-2006) não foi capaz de reverter tendências da precariedade instaladas no campo da EJA.

A autora registrou ainda resultados frustrantes no campo da alfabetização, por falhas estruturais do Programa Brasil Alfabetizado e, surpreendentemente, a partir de 2006, declínio contínuo de matrículas na EJA, por razões que ainda intrigam os pesquisadores – até porque, naquele período, ocorreu a inclusão da modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e nos programas de assistência aos estudantes. Além disso, também ocorreu o início do CEP.

Observa-se que a partir de ações governamentais evidenciando possibilidades de minimizar a precariedade educativa desta modalidade ensino, paradoxalmente, há registros de queda continua no número de matrículas de alunos na EJA, nos anos subsequentes. Infere-se então que a situação da EJA pode ser considerada desafiadora, revelando uma crise instalada neste campo educacional.

Esclarece-se que há inúmeros pressupostos acerca desse declínio contínuo de matrículas da EJA e que já foram analisados por estudiosos desse campo educativo sem que haja consenso sobre o assunto. Entre eles, cita-se:

- ◆ Políticas educativas que têm se materializado no fechamento de turmas, turnos e escolas, no aligeiramento do perfil de atendimento, na limitação de acesso, na opção de oferta na lógica da certificação e na redução de vagas em formato presencial, ampliando a educação a distância, sem levar em conta as especificidades dos sujeitos da EJA, foi a visão externada pelos delegados do IV Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos da Região Sudeste (2017) que prejudicam sobremaneira a continuidade da escolaridade de jovens e adultos.
- ◆ Em entrevista à Revista Carta Capital na Escola, 2013, Di Pierro salientou que a falta de investimento público, a desqualificação docente e o baixo prestígio da faixa populacional dos discentes da EJA podem ser considerados indícios para a queda nas matrículas nesta modalidade educativa;
- ◆ Também em entrevista para a Anped, em 17/08/2017, Di Pierro afirmou que tem escrito e pesquisado sobre a queda acentuada de matrículas na EJA em diversos municípios do país. As matrículas estão em declínio desde 2006, e não há evidência de reversão dessa tendência. A motivação para participar de processos de formação na vida adulta é afetada por fatores que extrapolam o sistema

educacional (horizontes de mobilidade social ou dinâmicas do mercado de trabalho, por exemplo), mas a queda no número das matrículas se deve também a fatores de administração educacional (ausência de uma abordagem intersetorial, financiamento insuficiente, não realização de chamada pública e busca ativa, lógicas de racionalização de custos que operam em sentido inverso ao da ampliação da oferta, como a nucleação, dentre outros) e intraescolares (inadequação dos modelos de organização escolar, formação insuficiente dos educadores, condições de ensino e aprendizagem precárias, currículos e metodologias inapropriados). O risco de essa dinâmica persistir é a crescente violação dos direitos à educação ao longo da vida, e a não consecução das metas dos planos nacional, estaduais e municipais de educação. Com isso, as desigualdades e injustiças se perpetuam, as transformações sociais e políticas a que aspiramos não se concretizam;

- ◆ Santos (2015, p. 186) no artigo O crescimento econômico afetando a EJA no início do século XXI ressaltou que a ocupação da classe trabalhadora de rendimento de base, surgida ao longo da primeira década do século XXI (POCHMANN, 2012, p. 35) ativou o mercado formal e informal de trabalho, podendo ser que os discentes da EJA tenham optado pelo trabalho e seus benefícios imediatos quanto ao consumo, preterindo a escolarização simultânea, o que é compreensível, considerando que os benefícios da escolarização surgem após longo prazo (SINERGIA, 2015, p. 186);
- ◆ Professores desta modalidade educativa questionam também a insegurança pública nas regiões que estão localizadas as unidades escolares da EJA, dificultando o acesso, a permanência e o retorno dos discentes no cotidiano escolar, sobretudo, para os discentes do período noturno. Índices elevados e recorrentes de incidentes de violência costumam ser registrados no entorno de unidades escolares;
- ◆ Outra situação recorrente é a divulgação pífia da EJA para a população alvo, como modalidade de ensino flexível e de fácil acesso. Questiona-se a ausência de visibilidade e representatividade da EJA nos meios de comunicação sociais;
- ◆ A cultura do baixo desempenho escolar estigmatizada, sobretudo entre os alunos adolescentes e jovens banidos do sistema ensino regular, não raro, tidos no rol do fracasso escolar, convictos de serem vítimas do baixo coeficiente de

inteligência e associado a condições suportáveis de sobrevivência, explicam o desinteresse que leva estes discentes ao abandono precoce da escola, para alguns estudiosos;

- ◆ A gravidez na adolescência também pode ser um impedimento. Nota-se que para muitas adolescentes que engravidam, sua educação formal pode ser interrompida de forma temporária ou permanente. Dados dos Indicadores Sociais do IBGE - 2015 (p. 16) apontam que a taxa de fecundidade das mulheres de 15 a 19 anos de idade é importante por caracterizar a fecundidade adolescente e a participação de sua fecundidade na fecundidade total permanece elevada.
- ◆ Entre os estudiosos do Fórum EJA/SP há consenso sobre a existência de política de abandono deste campo educativo, principalmente pelo governo do Estado de São Paulo.

Portanto, pode-se inferir que a causa do declínio contínuo de matrículas da EJA seja a somatória dos pressupostos aqui levantados, manifestando as muitas adversidades a serem superadas nesse campo educativo.

De acordo com o Censo Escolar Resumo Técnico (2013, p. 22), a EJA apresentou queda total de 3.772.670 matrículas entre 2006 e 2013. Entende-se ser um número significativo de matrículas perdidas, o que poderia justificar a implementação de política educativa específica para essa situação, sobretudo considerando-se o direito constitucional do adolescente, jovem e adulto de se escolarizar, e as dificuldades sociais e profissionais encontradas por pessoas com baixa escolaridade.

Considera-se que tal situação - acerca da queda continua de matrículas na EJA - poderia ser assunto digno de transformar-se em objeto de pesquisa acadêmica. Assim, teríamos uma análise acadêmica profunda sobre esse desafio.

Di Pierro (2010) ressaltou ainda as indicações feitas para a EJA na Conferência Nacional de Educação (CONAE), PNE 2011-2020, acerca da formação continuada e valorização dos profissionais do magistério atuantes na EJA, face às especificidades inerentes à docência na EJA. A própria CONAE incluiu no PNE 2011-2020 um tópico sobre a educação básica e profissional de pessoas privadas de liberdade, em estabelecimentos penais onde, supõe-se, deveria ser garantida uma formação específica para os professores com aulas atribuídas nesses locais, dadas as condições diferenciadas de trabalho educacional, não raro, oferecidas nesses ambientes.

No entanto, Di Pierro reconheceu também que só através de mudança na legislação e sob influência de agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é que poderia haver mudanças duradouras na configuração dos cursos superiores de formação inicial e continuada da EJA. A autora foi enfática quanto a sua posição sobre formação de educadores na EJA.

Ao lado do estabelecimento de condições mínimas de trabalho profissional, a formação de educadores é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos. O governo federal tentou, a partir de 2006, avançar nessa direção, promovendo cursos de especialização em EJA e realizando chamadas para que instituições públicas de ensino superior participassem de uma rede nacional de prestação de serviços de formação continuada de educadores, quase sempre na modalidade a distância. Nenhuma dessas estratégias foi capaz, até o momento, de induzir as universidades a incorporar, de modo duradouro, em sua missão e currículos a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, de tal modo que persiste a situação em que esse campo de conhecimento é omitido ou tratado marginalmente nos cursos de habilitação de professores (Di Pierro, 2010, apud Gatti & Nunes, 2009). Para reverter esse quadro, seria necessário aprovar legislação ou norma específica e acionar mecanismos mais eficientes de indução. (DI PIERRO, 2010, pp. 954-955)

Nota-se que, para além dos esforços do governo federal em 2006, promovendo cursos de especialização em EJA, faz-se necessário que haja maior interesse da academia em avançar na direção de reverter o quadro das universidades, inserindo em seus currículos a formação inicial e continuada desta modalidade de ensino.

Reconhece-se que, dada a diversidade sociocultural e geracional dos discentes, bem como a própria herança acumulada da EJA - oriunda das inúmeras lutas da educação no campo popular e dos movimentos sociais - seria conveniente, para atender esse público tão heterogêneo, que o perfil do docente fosse dotado de conhecimento especializado, incluindo saberes acerca da educação profissional e de direitos humanos.

Di Pierro (2010) também enfatiza que é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA para reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam. Também reforça a mesma situação de déficit na educação no campo popular, esta entendida como abrangendo a EJA, e esclarece que um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação atual, quando pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras, com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria.

Outro desafio identificado pela autora foi acerca do aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os níveis de governos, quando os municípios são impelidos a assumir encargos crescentes na provisão da EJA sem o necessário respaldo técnico e financeiro da União e dos Estados. Supõe-se que, com menos recursos, a tendência dos municípios seja priorizar outras modalidades educativas, como o ensino fundamental.

Com base na visão de Di Pierro, observa-se que a formação de professores para a EJA é um dos grandes desafios a serem encarados pelas políticas educacionais nos próximos anos. Destarte, admite-se que deve persistir a escassez de oportunidades quanto às políticas de formação de professores da EJA, no decênio de 2011-2020.

Observe-se ainda que o cenário comprometido de políticas de formação continuada para professores da EJA pode ser agravado, principalmente se consideramos Arroyo (2006), outro autor contemporâneo nesta modalidade educativa e professor titular emérito na Faculdade de Educação da UFMG, que admitiu que a viabilização da formação docente específica para a EJA depende de vontade política. Esclareceu que

Se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. (ARROYO, 2006, p. 21)

Face à tradição da EJA, com sua reduzida representatividade na educação nacional ao longo da história e, ainda que para Arroyo (2006) seja evidente reconhecer que o perfil do educador da EJA deva ser muito mais plural e multifacetado que o do educador de escola formal, dadas as especificidades desta modalidade educativa, observa-se que são mínimas as possibilidades de haver uma política específica de formação de professores para a EJA, ao longo da segunda década do século XXI. As atenções políticas atuais estão voltadas para a recessão econômica vigente no país.

Entende-se que, de acordo com o histórico de desprestígio da EJA em âmbito nacional, a inconstância de políticas de formação continuada para professores também pode ser uma forma de corroborar com o quadro de desigualdades educacionais nesta modalidade educativa.

Enfatiza-se que a viabilização de cursos de formação inicial para professores está demasiadamente generalista (licenciaturas em cursos de pedagogia) e os cursos de formação continuada são frequentemente de curta duração, minimizando as probabilidades de melhorar o desempenho dos profissionais participantes e

inviabilizando as possibilidades de crítica, enfrentamento e ou problematização. Nesse cenário controverso, questiona-se: como será o perfil dos professores da EJA hoje?

Arroyo (2006) foi contundente ao afirmar que o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção, até porque a própria EJA é um campo educativo que permanece em construção. Esclareceu que

Como formar educadores e educadoras de EJA? Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido. (ARROYO, 2006, p. 18).

Observa-se que, de acordo com Arroyo (2006), não há um modelo padrão, preestabelecido, de formação de professores da EJA que possa moldar a discussão sobre formação de professores neste campo educativo (CAMARGO, Coordenador IFSP-SP, 2017). A formação de professores permanentemente está em construção!

Por conseguinte, entende-se que a docência da EJA pode estar associada a uma área em constante construção por ser abrangente a educação no campo popular e, como tal, com o acesso compatível à população com maior número de necessidades sociais, onde encontram apoio para iniciar ou reiniciar seus estudos, de acordo com suas possibilidades pessoais.

Por se tratar de público discente com especificidades diferentes das dos discentes do ensino regular, infere-se que na EJA o tempo de experiência docente passa a ser o indicador determinante para caracterizar o perfil do professor, embora também seja indispensável o conhecimento especializado de sua área de atuação para todo o docente.

Se por um lado temos educadores voluntários em movimentos sociais, possivelmente carentes de profissionalização, por outro, temos alunos graduados e licenciados, atuando como professores, mas que desconhecem as especificidades da EJA. Observa-se que, de ambos os lados, a profissão necessita de desenvolvimento profissional docente, com perfil que abarque maior pluralidade acadêmica.

Imagine-se que, se houvesse maior regularidade em programas de formação continuada de educadores e professores para a EJA, poderia ser delineado, com maior clareza, um perfil identitário deste profissional. Nesse aspecto, buscou-se o apoio

teórico do autor Carlos Marcelo, professor catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de Sevilha, na Espanha, para esclarecer os efeitos das formações na identidade do professor.

Para Marcelo (2009), aprender a ensinar é para professores, desenvolver e melhorar suas competências continuamente. Nesse sentido, Marcelo sugeriu romper o processo de evolução linear da carreira do professor e enfatizou o conceito de desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de formulações de questões e procura de soluções, ou seja, profissional provocador do conhecimento que, ao longo da vida acadêmica, ganha experiência, sabedoria e consciência profissional. Entende-se que o processo de formação continuada pode, paulatinamente, moldar a identidade do professor. A cada nova formação, agregam-se novos valores à vida do profissional e, em não havendo formação continuada, o profissional permanece limitado, com conhecimento da formação inicial e sua experiência cotidiana.

Para além da compreensão da formação como uma construção contínua da identidade docente por meio de seu desenvolvimento acadêmico, buscou-se apoio teórico do papel exercido pelo Estado sobre os professores das “escolas de massas”, acerca da identidade do profissional. Para tanto, selecionou-se o autor Law (2001), da Universidade de Birmingham, Reino Unido, que defendeu que a identidade do professor é moldada e gerida pelo Estado. Preparados para serem “servos do Estado”, os professores são manobrados através dos regulamentos, serviços, discursos políticos, programa de formação, intervenções, etc., traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir mudanças. Observa-se que, não raro, nas circunstâncias do serviço público, encontramos profissionais docentes totalmente submissos às transformações impostas pelo Estado. Em vista disso, ficam assim constatados indícios de precarização do trabalho docente na rede pública.

Porém, nota-se que o processo de moldagem da identidade do professor da EJA, via gestão pública, acontece na mesma proporção em outras modalidades de ensino, corroborando com a temática que o perfil do professor da EJA encontra-se ainda em construção.

Para Arroyo (2006), a EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação, o que, em parte, poderia minimizar a influência do Estado sobre o perfil do docente deste campo educativo. Nesse sentido, reitera-se a argumentação de Camargo (Coordenador IFSP-SP, 2017), que concebe a EJA como

possibilidade mais emancipatória do que regulatória, o que permitiu discuti-la com maior e melhor abrangência ao longo do CEP.

1.3.2. Formação e Profissionalização de Professores

Observa-se que grande parte da população reconhece a profissão do professor como indispensável para a sociedade contemporânea porque, para além da organização da aprendizagem efetivada ao longo da escolarização, o professor é, implicitamente, um administrador de momentos de crise, responsável por esclarecer para a população, à luz da ciência, os contínuos desafios da humanidade.

No entanto, nas últimas décadas verifica-se forte crise na profissão docente, com poucas expectativas de superação a curto ou médio prazos. Há quem admita que ser professor é um ofício em risco de extinção, dada as exigências implícitas e explícitas atribuídas à função, as condições de trabalho, por vezes precárias, oferecidas na rede pública de ensino e o desprestígio salarial da profissão, bem como a ausência de plano de carreira do profissional docente, tendo em vista outras profissões de nível universitário.

Percebe-se que, para se manter no mercado de trabalho docente, cada vez mais rebuscado em função da competitividade mundial, técnica e administrativa, o professor se depara com as alternativas antagônicas de: proletarizar-se ou se aperfeiçoar e, em última instância, desistir da profissão docente.

Contreras (2012), professor titular da Universidade de Barcelona – Espanha propôs recentemente um debate acerca da autonomia perdida: a proletarianização dos professores. Ainda que sem unanimidade acadêmica, Contreras defendeu a tese da proletarianização de professores, considerando que

Os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Autores como Apple (1987; 1989b; Apple e Jungck, 1990), Lawn e Ozga (1988; Ozga, 1988), ou Densmore (1987) são representativos de tal perspectiva (CONTRERAS, 2012, p. 38).

Para além da hierarquização introduzida nas escolas a partir da figura do diretor, do controle e da burocratização impostos pelo Estado, esse grupo de autores pontuou que, no caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente

mediante a introdução do mesmo espírito de “gestão científica do trabalho” (TAYLOR, 1911), tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa, como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Ademais, para Contreras, as novas formas de requalificação do professor estão igualmente racionalizadas.

Esses e outros autores citados por Contreras (2012) neste trabalho analisaram o saber fragmentado no trabalho docente, sob uma lógica racionalizadora, semelhante ao trabalho da classe operária, tais como: a separação entre a concepção e execução; a desqualificação, com perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir; a perda de controle sobre seu próprio trabalho.

Supõe-se que, sob o ponto de vista da proletarização, que impede o exercício reflexivo docente e favorece a rotinização do trabalho, os professores podem se transformar em meros executores do currículo escolar, de cujos conteúdos desconhecem a intencionalidade para o aprendizado dos alunos, mas que, certamente, serão cobrados dos resultados, via avaliação institucionalizada.

Por outro lado, observa-se que o professor gerencia um contraditório processo profissional. A docência é uma profissão assalariada que, não raro, atua em condições que se aproximam do proletariado - porém o cerne do trabalho docente é de natureza intelectual, o que o distancia dos setores do proletariado. Na apresentação desse mesmo texto de Contreras, Pimenta (2002) afirmou que

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalidade, as condições em que trabalham, de *status* e de liderança (CONTRERAS, p. 15).

O próprio Contreras (p. 213) considerou que a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores. E é por intermédio desta intersecção entre autonomia e profissionalidade docente que se admite a perspectiva de Nóvoa (1992), sobre os professores como profissionais reflexivos e pesquisadores.

A alternativa da profissionalização do professor reside no aperfeiçoamento profissional, por meio da formação de professores. A base teórica está relacionada ao

autor Antonio Nóvoa, professor universitário português, doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e História Moderna e Contemporânea (Paris-Sorbonne).

O estudo de Nóvoa (1999), centrado nos professores e em sua formação, introduziu um debate para além da perspectiva de formação acadêmica (áreas, currículo, disciplina, etc.). O autor defendeu cursos de formação que propiciem um trabalho reflexivo crítico do docente, relacionados com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola), valorizando toda sua experiência ao longo de sua vida profissional.

Observe-se que, embora haja nas escolas um discurso disseminado reconhecidamente demagógico acerca de formação continuada de professores, veiculado por meio dos inúmeros recursos da mídia de massas, suscitando a dúvida no profissional docente menos esclarecido, Nóvoa (1992) enfatizou como a formação deveria ser construída.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto do saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25)

De acordo com o autor, uma formação poderia contemplar a interação entre as dimensões pessoais e profissionais do professor, permitindo, além da apropriação dos seus processos de formação, o encontro de um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Nóvoa (1992) unido aos estudos de Marcelo (2009), já citado, a formação de professores poderia permitir construir nova moldagem na identidade do professor, nova profissionalidade docente. Portanto, ainda que possa parecer secundário, ressalta-se que a formação continuada de professores poderia desempenhar um papel fundamental na construção profissional do docente.

Contudo, na análise de Nóvoa (1999) quanto à situação de professores da virada de milênio, fica evidenciada a pobreza de alguns programas de formação continuada de professores, ao explicitar o excesso do discurso científico-educacional e, ainda, ressaltar as retóricas políticas demagógicas que escondem a pobreza das práticas de políticas educativas que parecem estender-se para as primeiras décadas do novo milênio.

No Brasil, observa-se que a formação continuada de professores costuma ser instrumento para garantir a viabilização de uma política educativa, uma inovação na grade curricular e ou instituição de novas tecnologias de programação ou, ainda, alguma avaliação institucional da educação, podendo submeter, desta maneira, a rede pública ao controle estatal.

Ainda que com perspectivas racionalistas, considera-se que a formação continuada no Brasil poderia ser a base para o desenvolvimento profissional do professor.

Nesse aspecto, corroboram com o assunto os autores Formosinho, professor catedrático da Universidade do Minho, e Machado, integrante do Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança da Universidade do Minho, que defendem que a função docente é uma atividade profissional complexa e que exige uma formação continuada, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas.

Com base na legislação portuguesa, os mesmos autores apontaram os objetivos da formação especializada de professores, tipo de formação análoga à que se refere ao objeto desta pesquisa.

A formação especializada visa a qualificação para o desempenho de cargos, funções ou atividades educativas especializadas com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas. Ela é, de igual modo, uma formação acrescida proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior vocacionadas para a formação de professores (ou de Ciências da Educação) que habilita para o desempenho de tarefas especializadas no sistema educativo (FORMOSINHO e MACHADO, 2009, p. 153)

Constata-se que no campo educativo da EJA, em âmbito nacional, há lacunas abertas no que se refere a formação especializada (*lato-sensu*) de professores, análoga ao proposto por Formosinho e Machado (2009). O CEP pode ser considerado exceção.

Outro dado importante é a articulação entre formação de professores e a ação docente, assunto que permeou esse projeto de pesquisa. O autor selecionado é Gerard Malglaive, doutor em Ciências da Educação e Diretor de Formação de Formadores no Centro do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris. Malglaive (1997) teorizou sobre as práticas de formação na sua relação com o saber profissional, que designou por “formação em alternância”, isto é, dispositivos que aliam a formação teórica à formação prática, acentuando que a noção de responsabilidade é central neste tipo de formação e na aquisição do saber na ação.

Entende-se que, no contexto de formação continuada de professores, a formação em alternância sugerida por Malglaive poderia realizar-se alternando fases teóricas no ambiente acadêmico, e fases práticas no ambiente de trabalho desses professores.

Na busca de estabelecer relação entre as concepções de formação continuada aqui mencionadas e a proposta desta pesquisa, ou seja, a articulação do CEP com as práticas profissionais dos professores-alunos dele egressos intencionou-se problematizar os resultados do alcance operatório desses professores-alunos egressos nos campos: profissional e organizacional, em consonância com o currículo ministrado do referido curso de especialização. O que mudou a partir do CEP?

CAPÍTULO II

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA (CEP) NO IFSP-SP

É preciso superar a idéia de que basta boa vontade para ensinar jovens, adultos e idosos, concepção esta que se difundiu junto com as práticas de voluntariado disseminadas pelas campanhas de alfabetização (que até o presente não exigem habilitação para a docência)

[...]

*A experiência mais sistemática de formação de docentes para a EJA de que eu tenho notícia são os cursos de especialização promovidos pelos Institutos Federais no âmbito do PROEJA.
(DI PIERRO, 2017, ENTREVISTA ANPEd)*

2.1. Sobre a gênese do CEP: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja)

O cenário revelado pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2013 e pelo Censo Demográfico de 2010 (página 23 deste trabalho) apresentou dados inquietantes sobre adolescentes, jovens e adultos com baixa escolaridade que, geralmente compõem um grupo de pessoas sem definição profissional, vivendo sob os impactos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos decorrentes das mudanças intensificadas no mundo nas últimas décadas. Esse quadro de transformações ampliou a exclusão deste público do sistema escolar brasileiro e diminuiu suas possibilidades de inserção laboral num mundo dito globalizado.

Para Giddens (2000, pp. 19-29), sociólogo inglês contemporâneo, a globalização é política, tecnológica e cultural, além de econômica, e profundamente influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação registrados a partir da década de 1960, face à intensificação das relações sociais em âmbito mundial.

Entende-se que um dos principais desafios para a EJA neste início de século é preparar adolescentes, jovens e adultos para um mundo em que, segundo Pochmann (2014, p. 215), a formação e o desenvolvimento de carreiras/funções/posições específicas no mercado de trabalho devem atender aos requisitos produtivos constituídos pelas organizações que contratam mão de obra.

Como modalidade educativa para adolescentes, jovens, adultos e idosos, o papel da EJA também é o de neles desenvolver valores plurais condizentes com organizações contemporâneas e globalizadas, além de aumentar sua escolaridade, considerando ainda a necessidade de autorrealização de cada pessoa desse grupo. Nesse sentido, admite-se que a escolarização é fundamental por propiciar conquistas acadêmicas, bem como contribuir para que seus discentes tenham trabalho digno e que possa garantir sua independência socioeconômica. Entre os professores da EJA essa meta é posta insistentemente.

Como resultado da eleição de 2002, com discurso inflamado acerca do combate à fome e auxílio às camadas mais pobres da população, uma nova equipe passou a promover políticas de caráter mais populares e ações de cunho social, propiciando redistribuição de renda, além de revogar o Decreto nº 2.208/1997, pelo Decreto nº

5.154/2004 que, entre outras atribuições, reintegrava a educação profissional à educação básica.

Pochmann (2012, p. 10) afirmou que, ao longo da primeira década deste século, foram criadas políticas educativas que atendiam diretamente jovens e adultos das camadas mais pobres e, principalmente, para corresponderem a suas expectativas de trabalho, em face da nova fase da economia do país.

Observe-se que esta fase de gestão popular da União ocorreu após um período de crises da economia, com elevados índices de inflação, desemprego e recessão no Brasil.

Neri (2000) explicita as mudanças estruturais na economia brasileira no final do século XX como:

Estas mudanças estruturais tiveram efeitos importantes sobre o ritmo e a estrutura do crescimento da economia. Entre 1990 e 1992, o país viveu uma forte recessão, com redução do nível de atividade e aumento da taxa de desemprego. A partir de 1993 e, mais intensamente, da estabilização em junho de 1994, esse processo foi revertido, com crescimento da economia até 1997. Com o advento da crise asiática e da crise financeira internacional em meados de 1998, ocorreu uma interrupção do crescimento econômico. (NERI, 2000, p. 6)

As instabilidades socioeconômicas internas nas décadas finais do século passado, as crises financeiras externas, influenciadas pela aceleração nos processos de globalização, favoreceram transformações no contexto educacional brasileiro.

Nessa circunstância, surgiu com pioneirismo no Brasil o Proeja em 2005, lançado pelo governo federal - pelo Decreto nº 5.478 - e posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840/ 2006, para ofertar cursos de educação profissional integrada à EJA, visando elevar a escolaridade e superar o quadro da educação brasileira divulgado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2003, que constatou que 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não haviam concluído o ensino fundamental, e somente seis milhões (8,8%) estavam matriculados na EJA (BRASIL, MEC, 2006a). Reforçando o caráter popular dessa nova fase de governo, a integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA era uma novidade no quadro educacional brasileiro (BRASIL, MEC, 2006b, p.2).

O Proeja teve como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando em princípio a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua concepção criadora e não alienante (BRASIL. MEC, 2006a).

Para participar do Proeja era preciso que o Estado ou o Município estivesse interessado no compromisso, devendo selecionar as escolas de EJA que pudessem trabalhar com a proposta de integração ao ensino profissional e técnico.

Conforme a legislação vigente na época, e o catálogo nacional de cursos técnicos (CNCT), as instituições que poderiam ofertar cursos do Proeja eram: sistema federal, sistemas estaduais, sistemas municipais e o sistema S de ensino (Senai e Senac). A partir da construção do projeto pedagógico, os cursos do Proeja poderiam ser oferecidos integrados ao ensino fundamental e médio em até seis formas distintas de organização, compreendendo:

1. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
 2. Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
 3. Formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
 4. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
 5. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
 6. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- (BRASIL, MEC, 2006a).

Também foram disponibilizados benefícios de assistência estudantil, transporte e alimentação, para facilitar a permanência dos estudantes nos cursos do Proeja.

Cabe realçar que a oferta de EJA segue a mesma distribuição do ensino regular, ou seja, a rede municipal é predominante no ensino fundamental e a rede estadual no ensino médio.

O vínculo estabelecido com o IFSP-SP e o Proeja teve foco nos discentes do ensino médio da EJA, por se tratar de escola que oferece várias modalidades e níveis de formação, de cursos técnicos de nível médio a licenciaturas, graduações na área tecnológica e pós-graduações.

Para além da instituição do Proeja, como oferta de formação inicial e continuada para jovens e adultos trabalhadores sem o ensino fundamental concluído, acentuou-se a busca de apoio para implementação desta política educacional no país e para consolidá-la, o governo federal determinou que

Desde 2006 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, no intuito de apoiar a promoção e a implementação de políticas sistemáticas de formação de docentes e gestores, de produção de conhecimento e de infra-estrutura técnica para os campos educacionais envolvidos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, convida instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para apresentar projetos de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Especialização PROEJA (BRASIL, MEC, 2006b)

Assim, a partir de 2006, a rede federal de ensino foi indicada pelo SETEC/MEC para também incluir o CEP na sua grade de cursos, tornando-se o órgão responsável por esta formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, para docentes e gestores, além da constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica (BRASIL, MEC, PROEJA MEDIO, 2006e).

Ressalte-se que a coordenação geral do Proeja coube à SETEC/MEC, que administrou os processos de implantação, implementação e avaliação (BRASIL, MEC, 2006b, p.43).

Contudo, o caráter inovador do Proeja, bem como sua abrangência sociopolítica propiciaram o surgimento de entraves políticos e pedagógicos na sua implantação nas escolas federais

2.1.1. Incongruências e Congruências registradas na implementação do Proeja

O que inicialmente foi considerado como referência de inovação para viabilizar a educação básica integrada à educação profissional, pioneiro modelo na história da EJA no Brasil, viu entraves políticos e pedagógicos limitarem na prática a capacidade do Proeja de atendimento e expansão, inviabilizando expectativas de ingresso ou regresso do jovem e adulto trabalhador no sistema educacional integrado ao profissional.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) houve pouco interesse da rede de escolas federais em articular a educação profissional com a EJA.

[...] o MEC obrigou as instituições a rede a destinar em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado a Educação Profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenha cursado apenas o Ensino Fundamental.

[...]

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 5).

Observou-se, em respeito à legislação da EJA, desconformidades na rede pública de educação profissional na recepção e acolhida aos discentes, como inadequação de questões pedagógicas e curriculares dos cursos técnicos ao nível escolar dos alunos e, por outro lado, também o desconforto dos alunos da EJA em relação à infraestrutura das escolas técnicas. Encontram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos orientações acerca desses registros de incompatibilidades.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, art. 5º).

Na prática, houve desafios imprevistos para a implementação do Proeja nas escolas federais - nos diferentes níveis de ensino, inclusive no curso de especialização.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideraram que o Proeja seria uma ação residual para o MEC e, desta forma, para os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs (atuais Institutos Federais), isso configuraria uma expectativa de descontinuidade do programa.

No entanto, o que sucedeu foi uma expansão expressiva de escolas da rede federal de educação.

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Instituições:

- ◆ Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- ◆ Centros Federais de Educação Tecnológica
- ◆ Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

♦ Universidade Tecnológica Federal do Paraná
♦ Colégio Pedro II
(BRASIL, MEC, 2016)

Considera-se que, em conformidade com expansão ocorrida nas escolas da rede federal de educação a partir de 2003, a expectativa da equipe de governo foi arrojada, para além da ampliação da educação profissional.

Reconhece-se que algumas determinações implementadas por força de decreto - envolvendo a aceitação do público-alvo da EJA, formado majoritariamente de trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social (RIBEIRO, HADDAD e CATELLI Jr, p. 6) - podem constituir-se em situação desafiadora e até mesmo de hostilidade por parte de grupo sociocultural diferenciado. Porém, no caso do Proeja nos Institutos Federais, em contraparte também se registraram apoios de fóruns da EJA nacional.

Ressaltem-se a existência de algumas manifestações de Fóruns Proeja, registradas pelo MEC após um quinquênio de implantação do programa.

- a) Carta de Santa Maria: no final de 2010, a Universidade Federal de Santa Maria-RS, reuniu pessoas de diferentes instituições - incluindo professores, alunos, pesquisadores e palestrantes - com a proposta de avaliar, discutir, conhecer e reconhecer experiências em andamento, além de trazer novos projetos que pudessem ser adotados e melhorados, visando a inserção qualificada e a permanência assistida de jovens e adultos dentro dos programas disponibilizados na rede federal. Entre outras necessidades, os participantes deste fórum destacaram

As concepções e princípios do PROEJA apresentam, inicialmente, aos educadores das Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a necessidade de superar programas de ensino ultrapassados e assistencialistas, historicamente marcados pelo puro treinamento de técnicas e procedimentos automatizados. Compreender o jovem e o adulto como sujeitos com identidades, saberes, culturas e valores diversos e relacionados a sua experiência de vida traz o desafio de pensar no seu ambiente de aprendizagem e em formas organizativas do trabalho dos professores que possibilitem o respeito à diversidade e a vinculação entre os conhecimentos novos e os já construídos. A discussão sobre o projeto pedagógico e seu detalhamento na organização curricular, nos processos avaliativos, nas relações entre professores e estudantes tem se constituído num exercício constante e inesgotável dada a complexidade das dimensões

filosóficas, éticas e estéticas, políticas e sociais aí implicadas. (BRASIL, MEC, 2010a)

Além de reconhecer a complexidade do desafio da implantação do Proeja quanto à necessidade de superar programas de ensino (para jovens e adultos) com características filantrópicas, e a compreensão obtida pelos participantes do fórum da Universidade Federal de Santa Maria-RS acerca das dimensões que envolvem a atuação dos profissionais da EJA, evidenciaram a magnitude deste projeto educacional para esta modalidade de ensino.

- b) Carta de Belo Horizonte: em 2010 reuniu-se no Cefet-MG o Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em Proeja - Minas Gerais e São Paulo que, entre outros desafios citados, considerou

[...] uma demanda fundamental dos participantes do Fórum, a de que o PROEJA passasse a ser instituído por lei, para que um caráter de política pública permanente lhe seja assegurado, superando sua atual condição de programa sem perenidade assegurada, o que compromete seu pleno desenvolvimento. (BRASIL, MEC, 2010b)

Entende-se que também houve empenho de fóruns de diferentes regiões brasileiras na implementação do Proeja. Ademais, evidencia-se o envolvimento e a expectativa de integrantes em transformar o programa Proeja em uma política permanente.

2.2. Construção do Documento-base do Proeja

Na construção dos documentos-base do Proeja foram envolvidos representantes atuantes nos campos educativos da EJA e educação profissional, segundo Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, no período de 2005 a 2012. Desta maneira, fundamentou-se

A construção do Documento-Base PROEJA teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo Programa. O documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA. [...] Assim, educadores e educadoras deste país estão desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades,

mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo. (BRASIL, MEC, 2006b, p. 2)

Naquele momento, objetivou-se unir forças de diferentes intelectuais, atuantes nos campos educativos da educação profissional e da EJA, para dar embasamento ao Proeja. Nesse sentido, cita-se o parecer de três integrantes da equipe que contribuíram para a construção dos documentos-base do Proeja.

A professora e doutora Jaqueline Moll coordenou no MEC a implantação do Proeja entre 2005 e 2007. Para Moll (2010), com o Proeja buscou-se

[...] construir políticas públicas que pudessem romper com descontinuidades e assegurar aos jovens e adultos deste país acesso público, gratuito e de qualidade a oportunidades educativas sérias que (re)compusessem trajetórias escolares, interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública e, ao mesmo tempo, que oportunizassem formação profissional e tecnológica plena na perspectiva de uma inclusão social emancipatória (MOLL, 2010, p. 19).

Consubstanciado no documento-base Proeja, observa-se que Moll endossa a necessidade de políticas que ofereçam oportunidades de reorganizar as trajetórias educativas de jovens e adultos, interrompidas por diferentes motivos. O documento-base reza que tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido, e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar. (BRASIL, MEC, 2006e, p.5)

O professor e doutor Dante Henrique Moura é outro intelectual representante da equipe que construiu os documentos-base do Proeja. Participou (2005 a 2007) dos grupos de trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os documentos-base do Proeja (ensinos fundamental e médio) e do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio.

Discorrendo sobre a formação de profissionais para atuar no ensino médio integrado na modalidade EJA, Moura (2006) expôs que

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

integração com a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação por uma visão que possa contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, que privilegie mais o ser humano e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

[...]

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, *et al.* 1996). (MOURA, 2006, p. 84e).

Entende-se que o esboço do CEP foi delineado por Moura (2006), que dimensionou a capacitação de professores almejada pelo grupo de construtores dos documentos-base do Proeja. O contraponto constante no documento-base revelou a alta expectativa da formação continuada dos professores vinculados ao Proeja.

[...] por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar.

Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar.

Dessa forma, é fundamental que preceda à implantação dessa política uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida (BRASIL, MEC, 2006e, p. 26 e 27).

Diferentemente da maioria dos cursos de curta duração oferecidos aos professores da EJA até então, a formação continuada oferecida aos professores que trabalhariam com o Proeja deveria ter também uma abrangência humana. A perspectiva precisava ser, portanto, de formação na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006b, p. 7)

Outra colaboradora na construção do documento-base do Proeja foi a professora e doutora Jane Paiva, pesquisadora com experiência na área de educação, com ênfase em EJA. Paiva (2006) enfatizou a importância de se constituir políticas educativas na EJA para além da alfabetização de cursos de curta duração.

No embate da prioridade para a alfabetização de adultos, muitas vezes defendida pelos níveis ministeriais versus continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, o Governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, assumindo o desafio de organizar, como política pública, especialmente, a área de EJA, não se restringindo mais ao campo da alfabetização.

A partir de 2004, investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Estabelecendo que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, também se pôs, como desafio, a garantia do acesso ao Ensino Médio, por via da mesma modalidade. Esse ponto de chegada, no entanto, não é outorga, nem beneplácito das autoridades e dos dirigentes. É fruto da luta social organizada, da qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade. A EJA, com o sentido de aprender por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, responde às exigências do mundo contemporâneo, para além da escola. Como modalidade de ensino, descortina um modo de fazer educação diferente do regular, que começa na alfabetização, mas não pára aí, porque o direito remete, pelo menos, ao nível do Ensino Fundamental. (PAIVA, 2006, p. 32)

O alerta de Paiva (2006) voltou-se para os avanços políticos da EJA para além do campo da alfabetização, fruto de lutas dos movimentos sociais e, principalmente, suas respostas às exigências do mundo contemporâneo. No documento-base encontramos orientações inerentes a essas sinalizações.

As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos. Essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos. (BRASIL, MEC, 2006b, p. 5)

Observa-se que naquele momento Paiva (2006) projetou o Proeja com características de perenidade, para além de uma simples política de governo, implantando o conceito de aprendizagem por toda a vida, em múltiplos espaços sociais, afora da escola.

A esse respeito, destaque-se que desde a década de 1970 - quando a Conferência Geral da Unesco aprovou a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, que consagrou o compromisso dos governos em promover a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2010) - este conceito veio se consolidando no Brasil e se estabeleceu mais claramente no campo educativo da EJA a partir do Proeja.

Outra ênfase dada por Paiva (2006) referiu-se à magnitude dos conhecimentos do profissional docente de jovens e adultos. Este profissional deve dispor do domínio de conteúdos humanos, além dos conteúdos acadêmicos.

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isto se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, como sujeitos de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, senhores de direitos inalienáveis. (PAIVA, 2006, p. 34).

Nesse aspecto, observe-se a necessidade de professores de jovens e adultos terem, além dos conteúdos intelectuais, uma formação mais diversificada para atender os discentes da EJA, até porque muitas dessas peculiaridades fazem parte do currículo escolar oculto³, como por exemplo: solidariedade, respeito, ética, entre outros valores. Também encontramos no documento-base (BRASIL, MEC, 2006b, pp. 26-27), referências quanto à necessidade de sólida formação continuada de professores para atuar nessa esfera de ensino.

Considera-se que, pela leitura do documento-base, a expectativa da equipe de planejamento do Proeja foi muito além da implantação de um simples programa de governo. Visou-se a implementação de uma sólida política educativa no país.

O planejamento 2007 confirma o desejo da SETEC de que o PROEJA passe da condição de Programa para tornar-se política pública, o que exige forte mobilização social em torno da concepção por ele posta, envolvendo o Conselho de Secretários de Educação (CONSED), os

³ Giroux (1986, p. 71) ao tratar do conceito de **currículo oculto** afirma que “as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”.

Conselhos de Educação, os sindicatos, os movimentos sociais, a universidade, a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, estados, municípios, fóruns de EJA, entre outros. (BRASIL. MEC, 2007c, p. 2)

A alta expectativa da equipe gestora, face às características do Proeja, fundamentou a criação de três documentos-base para orientar a implementação do programa em âmbito nacional:

- 1) Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio;
 - 2) Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental;
 - 3) Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.
- (BRASIL, MEC. 2006e)

Ademais, a SETEC/MEC também disponibilizou o documento-base do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, construído ainda na vigência do Decreto 5.478/2005 (BRASIL, MEC, 2006b), que serviu como alicerce na construção do documento-base Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio e que foi igualmente utilizado como referencial bibliográfico nesta pesquisa.

2.3. Paradoxos políticos e um dos porquês da descontinuidade acadêmica na EJA

O cenário político, econômico e ideológico que antecedeu a implementação do Proeja em âmbito nacional suscitou a necessidade de esclarecer o papel do trabalho docente na contemporaneidade, face aos períodos de recorrentes instabilidades educacionais registrados na EJA.

Dale (2001, pp. 133-169) observa que parece existir um consenso entre as agências internacionais de que o professor é um obstáculo e um perigo. Sob a ótica demagógica de alguns discursos mercadológicos, supõe-se que, como a classe dos

professores talvez seja pouco influenciável, mas podendo exercer efeitos positivos ou negativos sobre determinado número de pessoas, no exercício de sua profissão, poderia ser considerado obstáculo para grupos com interesses escusos na educação. E um perigo, face ao número de profissionais que atuam como professores.

Notas estatísticas do MEC/INEP (2017, p. 23) indicaram que temos 2,2 milhões de docentes atuando somente na educação básica brasileira. Ainda que não seja uma categoria unida, conta com um número expressivo de profissionais ativos, em contato continuo com a população e onde estão inseridos os docentes da EJA.

Historicamente, desde a educação jesuítica, no imaginário da sociedade brasileira atribuía-se ao profissional e/ou voluntário que lecionava na educação popular a função de missionário caridoso e solidário com a causa dos mais pobres, visão essa que se estendeu para a EJA, alimentada de acordo com a conveniência de grupos políticos dominantes, e o que resultou em casos de comportamentos docentes equivocados, despreparados e amadores.

Galvão e Di Pierro (2006) afirmaram que a filantropia é fomentada como característica missionária do professor desde os processos de seleção, desviando do foco de sua competência profissional. Para as autoras, a alfabetização de adultos é, ainda, colocada sob a bandeira da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito.

Observe-se que o assistencialismo foi estimulado na EJA. Durante a ditadura civil-militar (1964 a 1985) houve a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral. Já redemocratizada a nação, a partir de 1997 foi instituído o Programa Alfabetização Solidária (PAS), subprograma da Comunidade Solidária, com a finalidade de combater o analfabetismo entre jovens de 12 a 18 anos. Em ambos os casos citados houve a descaracterização do trabalho docente.

Não raro, os profissionais contratados para programas de governo de alfabetização de adultos, similares aos citados, são pessoas leigas ou estudantes universitários que recebem apenas um curso básico de capacitação para exercer o magistério.

Todavia, além do desafio de selecionar e contratar professores alfabetizadores de jovens e adultos habilitados fazia-se necessário efetivar sua formação continuada, dadas as transformações ocorridas no mundo ao longo da década de 1990, quando surgiram abordagens sobre uma concepção ampliada de EJA, que entendiam educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar (BRASIL, MEC. 2009a).

Nesse sentido, o estudo de Frigotto (2011) esclareceu a força das mudanças sócio-políticas, econômicas e tecnológicas nas sociedades, a partir do século XX.

O segundo tempo histórico – o que vivemos a partir das últimas décadas do século XX e nesta primeira década do século XXI – é profunda regressão social, política, cultural e educacional. Essa regressão se constrói a partir, sobretudo, de duas determinações que se potenciam: a derrocada do socialismo real e uma mudança qualitativa nos processos produtivos e organizacionais como propriedade quase absoluta do sistema capital. A microeletrônica, associada à informática, permite uma mudança tecnológica sem precedentes. Uma tecnologia digital-molecular de enorme flexibilidade. (TIRIBA e CIAVATTA, 2011, p. 111)

Os avanços da tecnologia propiciaram o fortalecimento da indústria e do comércio. Houve a modernização da produção e a expansão da área de prestação de serviços, desencadeando a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho contemporâneo por um lado. Por outro, houve consequente avanço no setor primário, que também demandou melhores profissionais para manter elevados os índices de produtividade. Ou seja,

Se de um lado temos uma crescente demanda por professores e profissionais qualificados, por outro temos uma população que foi historicamente esquecida no que diz respeito ao direito a educação de qualidade e que não teve oportunidade de formação para o trabalho (IFSP, 2010, p. 11).

Entretanto, paradoxal e simultaneamente ao aumento da demanda no mercado de trabalho, no início do século XXI ocorreu a precarização do trabalho, especialmente na área de serviços. O trabalho informal passou a ser fonte de renda de parte significativa da população economicamente ativa.

Há, entretanto, outra tendência muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de *trabalho precarizado*. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global. Com a desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte e aumento da desregulamentação do trabalho nos países do Sul, acrescidos da ampliação do desemprego estrutural, os capitais implementam alternativas de trabalho crescentemente “informais”, de que são exemplo as distintas formas de terceirização. No Brasil, quase 60% da população economicamente ativa encontra-se em situação próxima da informalidade (ANTUNES, 2008, p. 8).

Nesta informalidade laboral encontramos com frequência o trabalho de um público analfabeto ou semianalfabeto, por vezes deficientes físicos, desempregados ou

vinculados a subempregos, ex-presidiários, imigrantes - enfim, uma faixa populacional economicamente ativa, às vezes inativa, com o ensino fundamental incompleto e, não raro, sem qualificação profissional formal, peculiaridades inerentes aos discentes da EJA de hoje, que tentam conciliar sua baixa escolarização com a profissionalização, para se inserir no mercado de trabalho.

Para essa faixa populacional, organizações governamentais e não-governamentais costumam oferecer programas rápidos de qualificação profissional, sem elevação de escolaridade e que, implicitamente, camuflam o direito à escolarização regular desses alunos.

Assim, entre outros programas semelhantes, implementados em diferentes níveis de governo, e com forte discurso midiático vinculado à campanha presidencial de continuidade do grupo político que implantou o Proeja em 2006, surgiu em 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei 12.513/2011. Objetivava expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, oferecendo para discentes do ensino médio da rede pública, inclusive da EJA, qualificação profissional por meio de cursos profissionalizantes, com carga horária mínima de 160 horas e concessão das bolsas-formação estudante e trabalhador.

Ainda que dados do MEC indiquem que entre 2011 e 2014 por meio do Pronatec tenha havido mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios e, em 2015, 1,3 milhão de matrículas, paradoxalmente a estrutura do Pronatec inviabilizou o conceito e os pressupostos da educação técnica profissional de nível médio, consolidados, sobretudo, pelo Decreto nº 5.154, de 2004, que criou o Proeja, rompendo a possibilidade de formação integrada do discente trabalhador, além de oferecer, novamente, cursos profissionalizantes de curta duração para discentes e trabalhadores de baixa renda.

Supõe-se que uma formação profissional técnica com carga horária média de 200 horas limite o processo de qualificação do discente aos princípios básicos da profissão e, principalmente, não cubra o déficit de mão de obra técnica qualificada existente no país.

Não raro, por se acreditarem incapazes intelectualmente, os alunos destes programas de qualificação profissional de curta duração, como o Pronatec, deixam de almejar a profissionalização regular e completa, com formação acadêmica, limitando-se apenas à certificação de uma qualificação profissional aligeirada.

Presume-se assim que, na perspectiva dessas políticas de qualificação profissional de curta duração, a situação dos discentes da EJA permanece inalterada, quanto à elevação de escolaridade. Poucos valores educacionais são agregados nessas situações. Nesse sentido, Freire (1977, p.48) ressaltou que ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não consegue medir, cujas formas e contornos não chegam a discernir.

Da maneira como estão postas as relações de escolaridade e trabalho para os discentes da EJA no sistema socioeconômico e profissional nacional, a condição *sinequanom* para o atendimento a este público é a existência de docentes especializados além da base geral comum e dos saberes científico-tecnológicos, para que possam adequar o ensino-aprendizagem às necessidades atuais destes discentes quanto ao mercado de trabalho.

Em tese, infere-se que o Proeja poderia contribuir para eliminar a lacuna deixada por gestões anteriores (acerca da acessibilidade e permanência dos discentes da EJA em todos os níveis de escolarização), assegurando-lhes simultaneamente a formação básica integrada à profissional. Para tanto, é necessária a preparação específica de docentes destas modalidades de ensino para auxiliar na viabilização do programa, de acordo com a visão da SETEC/MEC.

Ratifica-se que o referido curso de especialização para docentes da EJA (CEP) foi criado pela SETEC/MEC visando auxiliar na consolidação das ações do Proeja que, por sua vez, foi uma política educativa instituída pelo governo federal para ofertar especificamente aos discentes da EJA, cursos de educação profissional integrado à educação básica – ensinos fundamental e médio.

2.4. O CEP em consonância com orientações do SETEC/MEC

Assim, em 2006 a mesma equipe de governo que ofertou o Proeja instituiu o CEP. Deste modo, SETEC/MEC sintetizou os propósitos do CEP em:

- (a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Proeja; (b) contribuir para implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do Proeja; (c) colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de Educação Profissional

com a Educação Básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino aprendizagem.(BRASIL,MEC,2006c).

Destaque-se que, de acordo com a proposta da SETEC/MEC para o CEP, acerca da integração da educação profissional com a educação básica na modalidade da EJA, basicamente tem caráter colaborativo para a construção dos currículos integrados, ainda que no nome deste curso de especialização conste essa referência. Entende-se que nesse aspecto o objetivo central da SETEC/MEC era formar profissionais docentes especialistas em EJA, para auxiliar nos desdobramentos pedagógicos e organizacionais inerentes ao Proeja.

Seguindo a mencionada indicação do SETEC/MEC, mobilizaram-se os integrantes dos fóruns da EJA nacional, no sentido de formarem as primeiras turmas do CEP. De acordo com o MEC, a abrangência inicial desta formação definiu-se com

Professores que lecionam em centros federais de educação tecnológica (Cefets) e em redes públicas estaduais e municipais de educação, de 20 estados, terão este ano a oportunidade de começar um curso de especialização em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. Com 360 horas, a especialização capacita professores a trabalhar em cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja).

A especialização, que é presencial, será ministrada em 34 pólos por um conjunto de Cefets e com a participação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Para a execução do curso, o Ministério da Educação repassa aos Cefets e universidades recursos para custear todo o processo, do pagamento dos professores e orientadores aos materiais usados pelos alunos.

Nos cursos que começam este ano, e que serão concluídos em 2009, o investimento será de R\$ 14 milhões.

A estimativa da coordenação-geral de políticas da educação profissional e tecnológica do MEC é que sejam abertas 3.500 vagas. (BRASIL, MEC.2006d)

Com o aumento da demanda ao longo dos anos, os pólos de oferta do CEP foram ampliados. De acordo com a SETEC/MEC os pólos que atenderam a esse convite, em rede nacional, contabilizaram:

- ◆ No ano de 2006 – 21 pólos;
- ◆ No ano de 2007 – 20 pólos;
- ◆ No ano de 2008 – 30 pólos;

- ◆ No ano de 2009 – 19 pólos (último ano informado pelo MEC).

(BRASIL. MEC, 2006c)

Supõe-se que a partir de 2009, quando deve ter sido iniciada a gestação do Pronatec, deflagrado oficialmente no final de 2011 e estrategicamente utilizado na campanha de reeleição presidencial de 2014, tenha vínculo estreito com a suspensão dos informativos do Proeja pelo MEC.

Tendo sido criado para atuar no mesmo campo de ação, ou seja, educação profissional integrada à educação básica, o Pronatec incorporou cursos ministrados por meio do Proeja, porém ofertando cursos com menos conteúdos sócio-filosóficos, diante da limitação da carga horária prevista.

Nesse sentido, destaque-se que, de acordo com Freire (1987, p. 36), não basta saber ler que *Eva viu a uva*. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Assim, observa-se que o Pronatec propiciou uma formação alienante a seus discentes. Permaneceu a sensação de que se perdeu a oportunidade de prestar um atendimento educacional com maiores possibilidades de êxito na vida profissional para os discentes da EJA, via cursos do Proeja.

Enfatize-se que o IFSP-SP continuou oferecendo o CEP entre 2007 e 2017 (IFSP-SP. Edital de Processo Seletivo 1º/2018. Edital nº 785/2017), exceto em 2008 e 2009, ainda que a oferta dos cursos do Proeja tenha diminuído, face à expressiva divulgação e disponibilização de cursos do Pronatec feita pelo governo federal.

Saliente-se que o IFSP-SP ainda oferece via o Proeja, o curso de técnico em qualidade integrado ao ensino médio, com duração de três anos, sendo disponibilizadas 40 vagas (IFSP-SP, Edital 088/2017).

2.5. Projeto Pedagógico do CEP no IFSP-SP

Em consonância com o SETEC/MEC, o Projeto Pedagógico do CEP (2010) ministrado no IFSP-SP estabelecia que

O programa fundamenta-se no pressuposto da necessidade de formação de um novo profissional que possa atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, como docente-pesquisador, integrando trabalho, ciência, técnica e tecnologia, humanismo e cultura geral, a qual contribuiu para o enriquecimento científico, cultural, político e

profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade com exigência historicamente construída pela sociedade. (IFSP SP, Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 17)

Para além da mencionada concepção do programa, seus objetivos trouxeram aos profissionais da EJA novas expectativas de qualificação do trabalho administrativo-pedagógico, uma vez que é vista por alguns intelectuais e políticos da educação como modalidade educativa de pouca utilidade, e por isso, não raro, são ofertadas aos professores da EJA formações de curta duração, com características filantrópicas e conteúdo pedagógico demasiadamente generalista.

Nesse sentido, observa-se o destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL.2000), no item VIII, relativo à formação docente

Pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL. CNE/CEB 11/2000, p.56)

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA, o projeto pedagógico do CEP no IFSP-SP suscitou uma formação consistente, que não se limitava ao voluntarismo ou idealismo romântico. Os objetivos do CEP no IFSP-SP visavam:

(a) Formar profissionais com capacidade para atuar na elaboração de estratégias no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever proativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas implementado no IFSP. (b) Formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa de Integração da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. (c) Contribuir para a formação de profissionais que desenvolvam um olhar amplo, garantindo um padrão de qualidade que atenda a esta clientela e descartando a possibilidade da constante fórmula “qualquer

coisa serve” ou “antes disso do que nada”. (d) Ampliar a pesquisa referente à educação de jovens e adultos e divulgá-las dentro dos princípios que norteiam a especialização no IFSP, produzindo conhecimentos como síntese da formulação e implementação teórico-prática. (e) Capacitar profissionais com conhecimentos teórico-práticos para avaliação de política de êxitos e permanência. (IFSP-SP, Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 16).

Definido desta forma supunha-se que o projeto do CEP no IFSP-SP preencheria as expectativas de formação para boa parte de profissionais da EJA de São Paulo.

Percebe-se ainda que a formação oferecida pelo CEP no IFSP-SP, para além de discutir o campo sociológico inerente à EJA, com base na grade curricular do curso, fomentando a ampliação de conhecimentos acadêmicos nos professores-alunos, seu corpo docente, composto de professores-formadores com estrutura acadêmica significativa na área das humanidades, tornou-se outro diferencial qualitativo neste curso de especialização, e também contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores-alunos.

Ressalte-se que o projeto pedagógico do CEP está disponibilizado digitalmente no portal do IFSP-SP, facilitando o acesso para os interessados em conhecer todas as disposições pedagógicas quando da divulgação do edital de seleção de novas turmas.

Verifica-se que o CEP atende em média 40 alunos por turma. Segundo informou a Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação do IFSP-SP de 2007 a 2016, foi o seguinte o quadro de alunos deste curso:

- ◆ 558 alunos ingressantes;
- ◆ 110 alunos concluintes (20%);
- ◆ 249 alunos evadidos (44,5%) e
- ◆ 199 alunos cursando (35,5%).

De acordo com Camargo, 2017, coordenador do CEP no IFSP-SP, entre 2012 e 2016, o elevado índice de alunos evadidos ocorreu por falta de estrutura organizacional do IFSP-SP.

A evasão, na sua grande maioria, ela não se dá na parte presencial do curso. Ela acontece no momento que o estudante tem que fazer seu trabalho de conclusão de curso, seja monografia, ou agora, o artigo. Como a escola não tem uma proposta organizada sobre como orientar, então temos estudantes que acabam não apresentando seu trabalho e, portanto, é evadido, em função de que ele não teve a orientação necessária. É um problema muito mais da escola do que do próprio estudante. A escola não tem estrutura para atender esses estudantes que têm, necessariamente, de fazer um trabalho de conclusão de curso. (CAMARGO, Coordenador IFSP-SP, 2017)

Note-se que os índices de evasão e a justificativa de Camargo (Coordenador IFSP-SP, 2017) podem refletir os entraves e, simultaneamente, a determinação da maioria dos professores da EJA em concluir uma formação continuada nessa área de interesse. Também podem representar a instabilidade e incertezas no exercício docente da EJA em São Paulo que, na última década, ainda enfrentou redução do número de salas quando da atribuição de aulas, em função da queda contínua de matrículas da EJA.

Acerca do CEP no IFSP-SP, esclarece-se que é um curso presencial, ministrado em cinco semestres, nas manhãs de sábado, com carga horária total de 456 horas, a ser cumprida em disciplinas teóricas (370,50 horas) e monografia (85,50 horas), para profissionais graduados em IES reconhecido e credenciado pelo MEC e com vínculo na rede pública de ensino.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, o CEP no IFSP-SP visou desenvolver uma política revitalizadora da EJA em São Paulo. Esclarece-se no projeto pedagógico do CEP,

O programa se destina a desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência de jovens e adultos no sistema formal de ensino oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional e o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania. “A integração da qualificação profissional com as políticas públicas de educação tem como propósito contrapor-se à separação entre educação básica, especialmente de nível médio, e formação profissional”.

Incorporando esse compromisso do governo com a expansão da oferta de educação pública e, tendo em vista, a minimizar o processo de exclusão social, o IFSP se propõe a agir no sentido de se afirmar como pólo de pesquisa e divulgação da Educação de Jovens e Adultos e atuar na formação e capacitação de docentes, especialmente profissionais da rede pública, que atuam nesta modalidade.

Uma vez que há uma carência significativa no magistério superior de uma sólida formação continuada de professores para atuar nesta esfera, entende-se que a formação docente é uma das maneiras fundamentais para se mergulhar no universo das questões que compõem a realidade deste público, de investigar seus modos de aprender de forma geral, tendo em vista compreender e favorecer lógicas e processos de sua aprendizagem no ambiente escolar.

(IFSP-SP, Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 15).

Desta forma, observa-se que o CEP no IFSP-SP se compôs como curso de longa duração, ministrado em instituição de renome, com possibilidades de atender as expectativas acadêmicas dos professores de EJA da rede pública de ensino - como, por exemplo, obter subsídios irrefutáveis, ao longo desta formação, para superar o

amadorismo e comodismo na atuação de outros professores da unidade de ensino onde trabalham e que ainda desconhecem os novos fundamentos da EJA, mas que ocupam cargos efetivos no serviço público e, na prática, acabam comprometendo a imagem e o conteúdo curricular nos diferentes ciclos da EJA. Saliente-se que esses subsídios acadêmicos são encontrados nos conteúdos ministrados ao longo do CEP.

A organização curricular do CEP no IFSP-SP está baseada em bibliografia escolhida especificamente para o curso. A partir daí, ricas discussões são promovidas ao longo das aulas, quando se problematizam aspectos intrínsecos da EJA, proporcionando aos alunos refletirem profundamente sobre suas práticas e, principalmente, abandonarem o “senso comum” e aderirem à “consciência filosófica” com base nos conteúdos ministrados. Nesse sentido, definiu-se a estrutura curricular do Curso conforme mostra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Estrutura Curricular do Curso Especialização em Proeja-Síntese

	Componente Curricular	Total de Aulas	Total de Horas Aulas
1º Sem.	Cidade, Modernidade e Identidade	57	42.75
	Escola, Espaços e Territórios	57	42.75
2º Sem.	Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil	57	42.75
	Metodologia da Pesquisa Científica	57	42.75
3º Sem.	Trabalho e Exclusão Social	57	42.75
	Didática do Ensino Básico integrado ao Proeja – I	76	57.00
4º Sem.	Dinâmica Social e Racial no Brasil	57	42.75
	Didática do Ensino Básico integrado ao Proeja – II	76	57.00
TOTAL ACUMULADO DE AULAS		494	
TOTAL ACUMULADO DE HORAS			370.50
MONOGRAFIA			85.50
TOTAL GERAL			456.00

Fonte: IFSP-SP, Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 19.

De acordo com o Projeto Pedagógico do CEP, cada Componente Curricular no Quadro 2 originou um Plano de Ensino explicitando a metodologia e a bibliografia utilizada em seu desenvolvimento.

Enfatize-se ainda que atividades extraclases são promovidas ao longo do CEP. Cite-se o exemplo da turma do CEP de 2012, quando foi oportunizada a participação dos alunos nos seguintes eventos:

- ◆ VI Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos: “Políticas e Práticas Curriculares na EJA”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em agosto de 2012;
- ◆ III Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas – CREPA, realizado na Universidade Federal de São Carlos, em setembro de 2013 e
- ◆ Pesquisa de campo realizada em Paraty/RJ, no Quilombo Campinho da Independência, sob o tema “Um olhar sobre o lado perverso do privilégio branco”, em julho de 2014.

Entende-se assim que a tríade: ação, reflexão, ação no planejamento pedagógico, sugerida por Saviani (1996, pp. 8-24) foi propiciada aos professores-alunos egressos do CEP por meio da organização curricular.

Destaque-se ainda que o CEP foi também alvo de entrave político interno no IFSP-SP no primeiro semestre de 2013 quando por motivos desconhecidos dos alunos, o então Diretor Geral do IFSP-SP não viabilizou em tempo hábil a abertura de edital de seleção para uma nova turma do curso. Somente após a publicação de uma moção de repúdio, compartilhada com alunos do terceiro semestre (turma iniciada em 2012) do curso supracitado, foi formalizado o novo edital do CEP no IFSP-SP.

CAPÍTULO III

A VOZ DOS PROTAGONISTAS DO CEP NO IFSP-SP

A educação, sendo um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre, novas descrições, análises novas e novos tratamentos. Como a agricultura, como a medicina, a educação está em permanente transformação, não só em virtude de conhecimentos novos, como em virtude de mudanças decorrentes da própria dinâmica da sociedade.
(TEIXEIRA, 1971, p. 388)

3.1. O que pensam os professores-alunos egressos sobre o CEP.

Como parte deste estudo, foi construído e aplicado questionário específico para identificar, na visão dos sujeitos desta pesquisa – 20 professores-alunos egressos do CEP no IFSP-SP – as relações entre a proposta pedagógica, conceitos e atividades do curso e suas expectativas, necessidades formativas, demandas da prática e possibilidades de evolução funcional. Os dados coletados com o questionário foram tabulados e organizados em Quadros-síntese (apresentados no Apêndice 7), que geraram tabelas, com os agrupamentos das informações nele contidas, aqui apresentadas. São informações que desencadearam reflexões decisivas nesta pesquisa.

Deste modo, ficou evidenciada a apreciação do CEP no IFSP-SP, sob o olhar de vinte ex-alunos, alguns dos protagonistas deste curso de especialização, que expuseram suas opiniões livremente.

3.1.1. O Perfil dos Sujeitos Pesquisados⁴

O Quadro 3, a seguir, caracterizou-se os professores-alunos egressos do CEP do IFSP, no que tange à formação acadêmica, tempo de magistério e motivos do seu ingresso no CEP.

Quadro 3: Perfil dos Sujeitos Pesquisados

Profesor-aluno egresso	Sexo/Idade	Formação Acadêmica		Experiência Profissional		Motivo(s) do ingresso no CEP
		Graduação	Pós-graduação Período	Tempo de Magistério	Tempo EJA	
01	Fem. 52 a.	Geografia	CEP – 2012/2016	07 a.	01 a.	Aperfeiçoamento - especificidade na EJA.
02	Masc. 53 a.	História	CEP – 2012/2015	29 a.	16 a.	Aperfeiçoamento especificidade na EJA.
03	Masc. 36 a.	Pedagogia e Ciências Sociais	Gestão Educacional/2015 e aluno concluinte do CEP	20 a.	02 a.	Aperfeiçoamento - especificidade na EJA.
04	Fem.	Pedagogia	CEP – 2013/2016	13 a.	03 a.	Recém ingressado como professora na EJA, queria saber mais do assunto
05	Masc. 35 a.	Pedagogia	CEP – 2012/2013	05 a.	05 a.	Aperfeiçoamento - especificidade na EJA.

⁴Cabe ressaltar que os professores-alunos egressos de números 06, 18 e 19 não faziam, à época, parte do quadro de profissionais da EJA, ainda que fossem alunos devidamente certificados no CEP. Desta forma, suas percepções não são consideradas nos quadros destacados a seguir.

07	Masc.	Geografia	Especialização em Ética, Valores e Cidadania/2012 e aluno concluinte do CEP	06 a.	01 a.	Melhorar a prática docente e entender a especificidade da EJA.
08	Masc./ 46 a.	Artes	CEP – 2007/2008 e Educação Especial/ 2008	20 a.	09 a.	Ter um novo olhar para EJA.
09	Masc.	Geografia	Aluno concluinte CEP/2012	07 a.	03 a.	Aprofundamento no trato com EJA, sua história e perspectivas.
10	Fem. 69 a.	Pedagogia	CEP – 2007/2015	50 a.	24 a.	Convite de um educador do MEC.
11	Fem.	Letras	CEP – 2007/2009	18 a.	18 a.	Trabalha com a EJA desde 1999; busca especialização em EJA
12	Fem. 50 a.	Pedagogia	CEP – 2013/2016 e Mestrado em Educação – 2014/2016	15 a.	10 a.	Ampliar conhecimento conceitual e metodológico da EJA e Educação Profissional.
13	Fem. 55 a.	Ciências Sociais e Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia – CEP – 2013/2014 e Mestrado em Educação – 2014/2016	27 a.	07 a.	Buscar formação em EJA, para ela desconhecido até então.
14	Fem. 61 a.	Pedagogia	CEP – 2012/2013	20 a.	05 a.	Adquirir mais conhecimentos.
15	Fem. 42 a	Tecnologia em Construção Civil e Licenciatura em Matemática	CEP – 2010/2012	09 a.	09 a.	Busca de formação humanista para lidar com EJA
16	Masc. 55 a.	Filosofia	Especialização – História, Sociedade e Cultura – 1999 e CEP – 2007/2008	28 a.	11 a.	Retomada da formação acadêmica; curso com relação ao trabalho na área de EJA.
17	Fem.	Pedagogia	CEP – 2014/2016	05 a.	02.	Aperfeiçoamento - especificidade na EJA.
20	Fem.	Biologia e Pedagogia	CEP – 2009/2011	27 a.	10 a.	Aperfeiçoamento - especificidade na EJA.
21	Fem./ 43 a.	Pedagogia	CEP – 2013/2015	13 a.	05 a.	Aperfeiçoamento - especificidade na EJA.
22	Fem./ 47 a.	Letras e Pedagogia	CEP – 2012/2015	25 a.	03 a.	Aperfeiçoamento especificidade na EJA. --
23	Fem./ 53 a.	Pedagogia	CEP – 2013/2016	10 a.	03 a.	Aperfeiçoamento - especificidade na EJA.

Fonte: Elaborado pela autora apoiada nos Questionários respondidos para esta Pesquisa, 2017

Os dados reunidos no Quadro 3 permitem traçar o seguinte perfil dos professores-alunos egressos, sujeitos desta pesquisa: sete homens e 13 mulheres, com idades entre 36 e 69 anos, todos licenciados, com tempo de magistério entre cinco e 50 anos e experiência de ensino na EJA entre um e 24 anos.

Além disso, entre os professores-alunos egressos do CEP do IFSP-SP observou-se a predominância de profissionais da área de ciências humanas, sobretudo pedagogos

(12 professores-alunos) e do sexo feminino, uma graduação da educação básica que precede a formação especializada no campo educativo da EJA, em maior escala que outros cursos de licenciaturas.

Nos dados do Quadro 3 também se verificou que, independentemente da graduação, a busca de aperfeiçoamento acadêmico para a EJA foi constante para os professores-alunos egressos, o que condiz com o que discorreu Marcelo (2009), sobre a compreensão da formação como uma construção contínua da identidade docente por meio de seu desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, o professor-aluno 11 relata que

Trabalho com a EJA desde 1999; em 2004 trabalhei no curso ADI-Magistério promovido pela PMSP e Fundação Vanzolini; devido à pequena abordagem sobre EJA na Universidade e em cursos diversos, pareceu-me interessante uma especialização que trouxesse reflexões e informações sobre este público tão esquecido pela sociedade e, consequentemente, pelas bibliografias que são os jovens e adultos. (PROFESSOR-ALUNO 11).

Destaque-se o tempo de magistério e a experiência em ensino na EJA destes professores-alunos egressos do CEP: no caso do professor-aluno 11, trata-se de um veterano em EJA.

Os dados do Quadro 3 revelaram profissionais experientes, com expressivo tempo de magistério, a maioria com tempo médio de docência na EJA superior ao estágio probatório - de acordo com a Lei nº 8.989/1979, artigo 17, o funcionário contratado por meio de concurso público adquire estabilidade após dois anos de efetivo exercício.

Deste modo, entende-se que os dados sobre experiência profissional no Quadro 3 mostra um perfil dos protagonistas do CEP integrantes desta pesquisa bem equilibrado, a respeito da fase da carreira profissional. Pouco mais da metade dos respondentes têm até seis anos de docência na EJA o que, segundo o estudo de AKKARI e TARDIF (2011), corresponde a fases de exploração e consolidação do repertório pedagógico. A outra parte de respondentes, os veteranos na docência, tem um período de magistério com maior possibilidade de diversificação no perfil docente, podendo passar pelo ativismo, auto questionamento, períodos de serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo, queixas e até mesmo desengajamento progressivo do ofício.

Se na EJA o tempo de experiência docente costuma ser o indicador que caracteriza o perfil do professor (ARROYO, 2006), admite-se que face ao momento profissional corrente de parte dos respondentes desta pesquisa - aqueles com mais

tempo de experiência no magistério - suas percepções poderão ser remodeladas com maior facilidade, a partir do CEP. Entende-se que fases de auto questionamentos e amadurecimento profissional costumam propiciar novos conhecimentos e, de acordo com Marcelo (2009), a cada nova formação novos valores agregam-se à vida do profissional.

3.1.2. Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o CEP: condições para funcionamento

Na Tabela 2, relativa ao Quadro 6 do Apêndice 7, apresentada a seguir, estão reunidos os dados que permitem conhecer a percepção dos professores-alunos egressos acerca da infraestrutura do IFSP-SP para o funcionamento do curso.

Considerou-se o conjunto de instalações, equipamentos e manutenção nas dependências da instituição (sala de aula, biblioteca, laboratório, auditório, sanitários, cantina, etc.). Além disso, colheram-se as impressões dos respondentes quanto ao atendimento recebido dos serviços de bedelaria escolar e da secretaria de pós-graduação, bem como sobre as relações interpessoais com os professores e colegas de turma.

Tabela 2: Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): condições para funcionamento

Percepções dos professores-alunos	Satisfatória	Insatisfatória
Infraestrutura	1	1
Salas de aula sem conforto ergonômico		1
Salas de aula com pouca ventilação		1
Salas com poucas condições acústicas		1
Não havia uma sala de aula fixa		1
Mobiliário nas salas de aula		1
Utilização vídeos/datashow/acesso à internet		5
Limpeza dos ambientes	1	
Acesso aos auditórios	1	2
Rampas de acesso	1	
Uso da biblioteca	1	3
Iluminação	1	1
Cantina/Refeitório		3
Sanitários	1	2
Bebedouros	1	
Infiltrações (goteiras/mofo)		3
Necessidade de Reforma/Manutenção		4
Instalações precárias/prédio antigo		7
Estrutura desorganizada		2
Cuidado/preocupação com a EJA		1
Total	8	39

Atendimento aos Professores-alunos egressos		
Inspetores de alunos/bedelaria		3
Secretaria da pós-graduação	12	7
Atendimento do Monitor	1	
Disponibilidade atendimento professores-formadores	1	
Total	14	10
Relações Interpessoais		
Com professores-formadores	16	4
Com colegas estudantes	19	1
Total	35	5

Fonte: Elaborado pela autora apoiada no Quadro 6 - Apêndice 7 desta pesquisa, 2017

De forma geral, as impressões reveladas na Tabela 2 pelos professores-alunos egressos sobre a infraestrutura do IFSP-SP ao longo do CEP, evidenciaram a precariedade generalizada nas instalações oferecidas aos alunos, ainda que houvesse, naquele período, um processo de reforma predial no equipamento escolar, seguindo orientações do MEC.

Observou-se que, para além dos desconfortos suscitados pela reforma predial no período de 2012 a 2014, a mobília escolar na sala de aula/laboratório destinada a EJA no IFSP-SP encontrava-se em processo de deterioração, o que contrariava a norma técnica NBR 14006: Móveis Escolares – Assentos e Mesas para Conjunto-Aluno, de Instituições Educacionais, que estabelece requisitos referentes aos aspectos ergonômicos, de acabamento, identificação, estabilidade e resistência de mesas e cadeiras para instituições de ensino e, principalmente, dificultando o acolhimento, permanência e desempenho acadêmico dos professores-alunos do CEP dentro das instalações do IFSP-SP.

Acerca da infraestrutura, o professor-aluno egresso um registrou que

As salas de aulas disponibilizadas para o curso não proporcionam conforto ergonômico e também dificulta a possibilidades de desenvolver dinâmicas em grupo e também deixa a desejar a ventilação, apesar do pé direito alto, quanto a limpeza é satisfatória. As salas não são adequadas para utilização de vídeos ou acesso à internet. O acesso aos auditórios é concorrido daí as salas de aula terem estrutura mínima para atender essa necessidade. (PROFESSOR-ALUNO UM).

Observe-se que as aulas do CEP no IFSP-SP são ministradas aos sábados no período matutino. Não raro, os professores-alunos haviam lecionado no dia anterior em suas escolas de trabalho, no período noturno inclusive, com reais possibilidades de estarem fisicamente exauridos ao IFSP-SP nas primeiras horas da manhã do sábado. E, ao chegarem, eram recebidos em ambiente escolar inóspito quanto à estrutura física,

com poucas oportunidades de aprendizagem em face a recursos ergonômicos e didáticos insatisfatórios.

Considere-se que, para os professores-alunos do CEP no IFSP-SP, um ambiente escolar desalentador poderia potencializar as condições para sua desistência do curso.

O atendimento da bedelaria escolar e da secretaria de pós-graduação aos professores-alunos egressos pontuou-se como satisfatório, ainda que com sinalizações acerca do revezamento e da burocracia no atendimento da secretária de pós-graduação e da insuficiência de profissionais na bedelaria, aos sábados.

Na percepção da maioria dos professores-alunos egressos, as relações interpessoais entre professores-alunos e professores-formadores do CEP foram bem sucedidas. Houve, no entanto, alguns registros de autoritarismo de professores-formadores com professores-alunos do CEP. Enfatize-se o registro feito pelo professor-aluno 21 sobre suas relações interpessoais:

Tem professores que dominam o conteúdo, são democráticos, porém, às vezes, sem empatia com a EJA são autoritários. Tratam os alunos como se estivessem fazendo um favor, como se fossem de espécie diferente, sem nenhuma tolerância ou flexibilidade. Os colegas que trabalham ativamente nas salas de EJA, seja em qualquer disciplina, trazem e compartilham saberes, vivências, acrescentam. (PROFESSOR-ALUNO 21).

Percebe-se que, de modo sutil, houve um lapso de discriminação na interação acima, sentido pelo professor-aluno. Nesse sentido, a abordagem de Freire (1996) acerca do comprometimento do ato de ensinar é enfática.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 1996, p.38)

Observa-se que as relações interpessoais entre os protagonistas do CEP no IFSP-SP foram suscetíveis de manifestações de intolerância. Camargo (IFSP-SP, Coordenador, 2017) esclareceu que essa postura autoritária dos professores-formadores acontece, por vezes, face à inexperiência docente do professor-formador, acostumado a lidar apenas como professor-pesquisador. Como ele (professor-formador) não sabe ser

professor, ele se coloca como autoritário e acha que com isso ele pode se livrar de situações constrangedoras. Admitiu que o IFSP-SP carecia fazer essa discussão.

Quanto às trocas de experiências entre os professores-alunos do CEP, todos os respondentes consideraram boas, interessantes, para alguns excelentes e/ou produtivas.

3.1.3. Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o CEP: funcionamento do curso

A Tabela 3 relativa ao Quadro 7 do Apêndice 7 refere-se à percepção dos alunos egressos sobre a grade curricular do CEP, as disciplinas com as quais mais se identificaram e as que consideraram estar mais relacionadas à sua prática diária, bem como a impressão sobre a atuação dos professores-formadores.

Tabela 3: Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): funcionamento do Curso

Percepções dos professores-alunos	Frequência
Disciplina com que mais se identificou	
Cidade, Modernidade e Identidade	7
Escola, Espaços e Territórios	6
Trabalho e Exclusão Social	6
Dinâmica Social e Racial no Brasil	3
Mídia e Ressignificação	1
Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil	2
Didática do Ensino Básico Integrado ao Proeja I e II	3
Disciplina mais relacionada à prática	
Trabalho e Exclusão Social	8
Dinâmica Social e Racial no Brasil	6
Cidade, Modernidade e Identidade	3
Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil	2
Escola, Espaços e Territórios	4
Didática do Ensino Básico Integrado ao Proeja II	1
Metodologia da Pesquisa Científica	2
Atuação de Professores-formadores	
Satisfatória	9
Insatisfatória	4
Metodologia tradicional	6

Fonte: Elaborado pela autora apoiada no Quadro 7 - Apêndice 7 desta pesquisa, 2017

Os dados da Tabela 3 permitem afirmar que os componentes curriculares do CEP com que houve maior identificação dos professores-alunos egressos foram Cidade, Modernidade e Identidade, bem como Escola, Espaços e Territórios - possivelmente, por haver registros feitos por alguns dos respondentes do questionário desta pesquisa, de número significativo de matrículas de professores-alunos licenciados em geografia nas primeiras turmas do CEP.

Já os componentes curriculares que mais se relacionaram com as práticas dos professores-alunos egressos são: Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil, possivelmente pela relação direta que têm com os fundamentos da EJA.

Buscou-se então estabelecer a articulação entre as teorias ministradas no CEP e as práticas profissionais no cotidiano dos professores-alunos egressos, a partir da formação em alternância sugerida por Malglaive (1997, pp. 53-60), alternando-se as fases teóricas no ambiente acadêmico e fases práticas no ambiente de trabalho desses professores-alunos.

A esse respeito, consideraram-se as percepções de respondentes como a do professor-aluno dois, relatando que as disciplinas Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil instrumentalizaram e fundamentaram de maneira salutar sua prática, bem como o relato do professor-aluno sete que revelou que o componente curricular com que mais se identificou foi Trabalho e Exclusão Social, visto que

- a) O componente curricular de Trabalho e Exclusão Social foca em uma especificidade recorrente na EJA. A maioria dos alunos que estuda na EJA está inserida no mundo do trabalho, apesar disso, o currículo é descontextualizado desse mundo, muitas vezes isolando o aluno em um conhecimento propedêutico, sem significado explícito aparente. Assim essa disciplina atua numa visão crítica do trabalho ao longo dos séculos XIX, XX e XXI e sua inserção vital no mundo capitalista. (PROFESSOR-ALUNO SETE).
- b) Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil. Disciplinas porque faziam parte da realidade e do contexto do meio do ambiente escolar e de trabalho. (PROFESSOR-ALUNO DOIS).

Destaca-se que as revelações do professor-aluno sete sobre o componente curricular Trabalho e Exclusão do CEP no IFSP-SP estão coerentes com os objetivos da ementa desta disciplina (Apêndice 6), documento de referência dos professores-formadores no planejamento pedagógico do CEP, disponível ao público de calouros do curso no site do IFSP-SP. Segundo apresentado nos objetivos da ementa deste componente curricular,

Entender as articulações entre as relações sociais e políticas e os processos econômicos que condicionam a exclusão social. Facilitar a compreensão das circunstâncias que favorecem ou obstaculizam a integração no mercado de trabalho. Entender os processos de discriminação de classe, de raça e de sexo e os mecanismos de

manipulação – repressão e, ou cooptação – que foram historicamente construídos para preservar a exploração econômica e a dominação política. Discutir as transformações no capitalismo contemporâneo à escala mundial, e no Brasil, para contextualizar o fenômeno do desemprego crônico de, pelo menos, 10% da população economicamente ativa a partir dos anos oitenta. Problematicar o tema do aumento ou diminuição da desigualdade social. Estudar as causas do fim da etapa histórica em que a tendência ao pleno emprego estimulava as migrações internas para os centros industriais. (IFSP-SP, EMENTA CEP, 2010)

Também se ressalta o objetivo apresentado na ementa do componente curricular Dinâmica Social e Racial no Brasil, exposto no site do IFSP-SP, e que propõe sistematizar elementos que compõem teoricamente a análise sobre as desigualdades sociais no Brasil e compreender a articulação entre questão social, classe social, preconceito e discriminação racial. Assuntos esses bem pertinentes ao universo da EJA, também.

Ainda que sem unanimidade entre os professores-alunos egressos, observa-se que em consonância com o revelado na Tabela 3, respeitando as opiniões dos professores-alunos sobre as disciplinas mais relacionadas à sua prática pedagógica, o disposto nos componentes curriculares Trabalho e Exclusão e Dinâmica Social e Racial no Brasil- retratando as diferentes maneiras de desigualdade oriundas dos processos capitalistas e vitimizando a camada social mais empobrecida da população, o público-alvo de discentes da EJA – mostra que a articulação entre a teoria do CEP no IFSP-SP e a prática dos professores-alunos egressos foi concretizada.

Ademais, citam-se ainda as percepções de dois outros professores-alunos acerca desta questão ainda, quando evidenciaram haver maior abrangência dos componentes curriculares relacionados à sua prática. É o caso do professor-aluno 12, que declarou: todos os temas tratados foram de grande relevância para o seu cotidiano profissional, pois não tem o conhecimento de outras instituições que se dediquem ao ensino integrado da EJA e educação profissional. Assim como a consideração feita pelo professor-aluno 14, que também julgou que todos os componentes curriculares estão relacionados à prática docente, pois os professores/as ao desenvolverem os conteúdos de diferentes autores, oportunizaram ampliar o seu conhecimento e entender melhor os fatos, a intencionalidade e poder fazer novas reflexões e ações na sua prática cotidiana.

Quanto à dinâmica de trabalho dos professores-formadores do CEP, a maioria dos professores-alunos egressos a considerou tradicional, ainda que convictos quanto à qualificação e comprometimento plenos da equipe de professores-formadores. Cabe

realçar que o modelo tradicional de ensino ainda é a tendência didática que prevalece na academia.

3.1.4. Alcance Operatório do CEP na percepção dos Sujeitos Investigados

A Tabela 4 correspondente ao Quadro 8 do Apêndice 7 revela o nível de articulação percebido pelos professores-alunos egressos entre as teorias ministradas no CEP e a prática escolar dos mesmos, quanto à integração da educação profissional com a EJA, os efeitos na prática docente no cotidiano escolar da EJA, bem como em outras esferas profissionais, como a continuidade da formação acadêmica, por exemplo.

Tabela 4: Alcance Operatório do Curso de Especialização em Proeja (CEP) na percepção dos Sujeitos Investigados

Percepções dos professores-alunos	Frequência
Integração da Educação Profissional com a EJA	
Pelo componente curricular: Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil	3
Não respondeu	1
Não houve integração	8
Ocorreu de maneira teórica	2
Resposta genérica	5
Pelos conhecimentos adquiridos sobre o princípio educativo do trabalho	1
Efeitos na prática docente na EJA	
Identificou efeitos práticos	13
Não identificou efeitos práticos	3
Resposta genérica	3
Não respondeu	1
Efeitos em outras esferas profissionais/continuidade da formação acadêmica	
Identificou efeitos em outras esferas profissionais	7
Não identificou efeitos em outras esferas profissionais	1
Houve continuidade acadêmica	11
Não houve continuidade acadêmica	1
Resposta genérica	2

Fonte: Elaborado pela autora apoiada no Quadro 8 - Apêndice 7 desta pesquisa, 2017

De acordo com as informações da Tabela 4, para parte dos professores-alunos egressos a integração da educação profissional com a EJA não ocorreu, ou ocorreu apenas teoricamente, por meio do componente curricular Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil.

Destaque-se que, embora a expectativa acerca da integração da educação profissional com a EJA fosse alta ao longo do CEP, por parte de alguns de seus protagonistas, possivelmente, face ao vínculo estreito do CEP com o Proeja, os objetivos expostos da SETEC/MEC para o CEP (p. 81) mantinham o viés colaborativo

por meio da atividade da docência no Proeja. Entende-se que cabia aos professores-alunos do CEP reunir conhecimentos gerais específicos do universo que envolve a EJA, para ajudar na consolidação das ações inerentes à implementação do Proeja no seu cotidiano escolar.

Se por um lado, o movimento inovador do programa na EJA possivelmente suscitou expectativas equivocadas sobre o CEP nos professores-alunos e, por outro lado, supõe-se que houve ausência de diálogo entre professores-alunos e professores-formadores que esclarecesse pontos obscuros do curso. Discorrendo sobre as peculiaridades do ato de ensinar, Freire (1996) afirma que a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Entende-se que a comunicação assertiva seja um instrumento imprescindível no processo educativo.

Nesse aspecto, ressalte-se neste item do questionário o relato do professor-aluno 11. Com vasta experiência na EJA, achou que talvez tenha faltado um estudo mais aprofundado por parte dos professores-formadores sobre como aprende o discente da EJA – jovem, adulto, idoso e especial. E sua posição quanto a este mesmo quesito, era antagônica à do professor-aluno 13, que trabalhava no período que cursou o CEP com a EJA integrada a educação profissional. Na percepção do professor-aluno 13 o CEP lhe possibilitou aprender e ensinar, pois foram apresentados autores e referenciais teóricos importantes, e por outro lado, os professores-alunos trouxeram as experiências concretas, vivenciadas, da aplicação dessas teorias. Foi realmente um movimento dialético de ação prática e teoria.

Considerou-se em ambas as posições dos professores-alunos egressos acima citados (11 e 13) que a percepção acerca da integração da educação profissional com a EJA ocorreu de diferentes maneiras. Presume-se que professor-aluno 11, participante das primeiras turmas do CEP, tinha expectativas de agregar conhecimentos didático-pedagógicos da EJA no CEP, e se deparou com um curso que discutia, fundamentalmente, aspectos teórico-filosóficos da EJA (IFSP-SP, CAMARGO, 2017) e concluiu o curso sem esclarecer seus propósitos, mas compreendeu que o CEP trouxe um amplo estudo sobre a mulher e o negro, trazendo valiosas informações sobre as questões de gênero e raciais, que afligem os alunos de EJA.

Já a percepção do professor-aluno 13, que participou da turma do CEP do ano de 2012, no mesmo quesito, evidencia o cumprimento dos objetivos do CEP, segundo o SETEC/MEC.

Cabe destacar ainda, acerca da integração da educação profissional com a EJA, que o componente curricular Escola, Espaços e Territórios talvez fosse o que mais realçaria essa questão no CEP e, de acordo com os dados da Tabela 3, esta foi a segunda disciplina com que houve maior identificação, na opinião dos professores-alunos egressos. A ementa deste componente curricular esclarece que

A presente disciplina procura enfatizar o contexto onde se estrutura a história da educação no Brasil, evidenciando a categoria: trabalho como fio condutor para a compreensão dos processos de dominação e resistência da sociedade, definidos no transcorrer de todo século XX e sua repercussão no mundo da educação. Nesse sentido, procura ressaltar a análise do urbano através dos processos de popularização da escola, revelados a partir da formação do professor e das iniciativas de racionalização do trabalho docente promovidas pelo Estado através de uma série de novas competências e habilidades determinadas para o cotidiano da escola. (IFSP-SP, EMENTA, 2017)

Percebe-se que este componente curricular trouxe o trabalho como princípio educativo, a premissa que fundamentou o Proeja e, por conseguinte o CEP, ainda que esse fato não tivesse ficado explícito para parte dos alunos-professores egressos. Camargo, quando da entrevista realizada para esta pesquisa, revelou que, por um período, ministrou aula deste componente curricular e era impossível discutir espaço e território vinculado à educação, senão através do trabalho.

Além disso, os dados da Tabela 4 revelam os efeitos em outras esferas profissionais e continuidade da formação acadêmica dos professores-alunos egressos. Constatou-se

- ◆ Duas matrículas no curso de graduação em pedagogia;
- ◆ Um palestrante e escritor, com publicação de livro (oriundo do trabalho de conclusão de curso) no ano de 2010;
- ◆ Quatro matrículas em outros cursos de pós-graduação *lato-sensu*;
- ◆ Três matrículas em cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e
- ◆ Promoção profissional de professor-aluno egresso para cargo de coordenação e equipe em ONG;
- ◆ Cinco professores-alunos egressos respondentes trabalham em um mesmo equipamento escolar. Esta é uma das escolas públicas de EJA da cidade de São Paulo, com um dos melhores resultados quanto ao número de matrículas e

acolhimento de discentes nos últimos anos. Foi reconhecida em 2016 pelo programa Escolas Transformadoras em parceria do Instituto Alana e Ashoka no Brasil, como um espaço privilegiado para formar sujeitos de transformação social. (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2016)

Destacam-se algumas citações constantes no Quadro nº 8 (Apêndice 7) relativas aos efeitos em outras esferas profissionais e continuidade da formação acadêmica oriundos do CEP no IFSP-SP de professores-alunos no questionário desta pesquisa;

- a) Sim, totalmente. Graças ao curso (CEP), à bibliografia lida, ao preparo do artigo científico e as reflexões realizadas consegui construir um projeto de pesquisa e ser aprovada no programa de mestrado da FEUSP. (PROFESSOR-ALUNO QUATRO).
- b) Acredito que sim, pois minha monografia teve boa repercussão, fazendo com que eu ministrasse uma palestra no IFSP SP para falar sobre relações étnicos raciais na educação e também abriu portas para que escrevesse um livro em relação ao tema, que foi publicado em 2010 – História da África e Afro-brasileira – Em Busca de nossas origens. Hoje sou escritor e essa busca pela escrita teve início no desenvolvimento do curso (CEP). Lógico que sempre escrevi, mas escrever com um olhar acadêmico e poder contribuir para a educação, teve início nessa graduação (CEP). (PROFESSOR-ALUNO OITO).
- c) Sim, entrei para o Mestrado na PUC/SP, concluído em 2016, onde tive a oportunidade de aprofundar sobre EJA e Educação Profissional, tema que pesquisei no CEP no IFSP SP. (PROFESSOR-ALUNO 13).

Observe-se que o CEP no IFSP-SP desencadeou em parte dos professores-alunos egressos o desenvolvimento acadêmico e profissional, peculiaridade de uma boa formação especializada. Nesse aspecto, os autores Formosinho e Machado (2009) chamaram a atenção acerca de complexidade profissional inerente à profissão docente, considerando que a formação especializada de professores visa a qualificação para o desempenho de cargos, funções ou atividades educativas especializadas, com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas. Entende-se que o campo educativo também se beneficie integralmente a partir do aperfeiçoamento de seus profissionais.

3.1.5. Apreciação do CEP no IFSP-SP acerca da Participação e Aprendizagens dos Sujeitos Investigados

Os dados da Tabela 5, com informações relativas ao Quadro 9 do Apêndice 7 referem-se à percepção dos professores-alunos egressos quanto a sua participação e aprendizagem no CEP.

Tabela 5: Apreciação do Curso de Especialização em Proeja (CEP) acerca da Participação e Aprendizagens dos Sujeitos Investigados

Percepções dos professores-alunos sobre	Frequência
Participação e aprendizagem	
Satisfatória	17
Insatisfatória	3

Fonte: Elaborado pela autora apoiada no Quadro 9 - Apêndice 7 desta pesquisa, 2017

Nesta Tabela 5 considerou-se, de maneira geral, que houve dedicação, participação e aprendizagem por parte dos professores-alunos egressos, ainda que enfrentando momentos de dificuldades. O professor-aluno sete sintetizou sua participação e aprendizagem no CEP assim,

A participação no curso (CEP) abre excelentes discussões teóricas e práticas, que ajudam a entender a necessidade de construção de políticas educacionais voltadas para a EJA. O curso (CEP) traz instrumentos teóricos e práticos para entender a complexidade e especificidades dessa modalidade de ensino. (PROFESSOR-ALUNO SETE).

Para este professor-aluno egresso do CEP, nota-se o curso pode ter fornecido instrumentos necessários para estimular o surgimento de um docente-pesquisador. Na perspectiva de Nóvoa (1999), pode-se dimensionar a relevância produzida por uma formação na carreira de um profissional. Para este autor, os cursos de formação devem propiciar um trabalho reflexivo crítico do docente, relacionados com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola), valorizando toda sua experiência ao longo de sua vida profissional.

No entanto, ainda que com dedicação, observou-se que a participação e aprendizagem dos professores-alunos no CEP poderiam ser potencializadas. O professor-aluno 23 relatou que sua participação foi dentro das suas possibilidades. Deu

o máximo de si, mas sabe que devido ao cansaço da semana, cai bastante o rendimento de uma aula aos sábados às sete horas da manhã. Neste aspecto, sob ponto de vista da proletarização analisado por Contreras (2012), considera-se que o exercício reflexivo de alguns dos professores-alunos do CEP pode ter sido afetado, dada a imposição do horário matinal do curso no IFSP-SP, associado à fadiga física sentida pelos professores-alunos. Mas, ainda que abalados fisicamente, de maneira geral constatou-se aproveitamento satisfatório sob o ponto de vista dos próprios professores-alunos egressos.

Nota-se que, conforme impressões registradas nas frases-síntese e/ou nos comentários extras, ainda que com enfrentamento de obstáculos, o CEP correspondeu às expectativas da maior parte dos protagonistas desta pesquisa (17 professores-alunos egressos), conforme fica evidenciado em alguns relatos,

- a) Há tempos que sabia da existência do curso (CEP), porém nunca o procurava porque não trabalhava na EJA. Ao entrar, percebi que se trata de um curso mais amplo sobre educação. Muito bom saber que há este curso (CEP), com tanta qualidade e gratuito ainda por cima. (PROFESSOR-ALUNO QUATRO).
- b) A especialização (CEP) me abriu portas para enxergar algumas singularidades no processo de formação de alunos jovens e adultos, muitas vezes o sujeito desse processo de aprendizagem é confundido com um ator social sem voz, que volta à escola para suprir uma necessidade educacional. A mudança de visão em relação a esta modalidade de ensino só é possível com uma análise crítica sobre as políticas educacionais que, apesar dos avanços, ainda não contempla a EJA plenamente. Os espaços escolares não foram pensados para receber essa população, os materiais didáticos são escassos e os professores ainda (não) entendem as práticas e metodologias para lidar com essa modalidade. Considero que a EJA seja considerada uma espécie de “adendo” ao sistema educacional, pois as bases materiais para a construção dessa modalidade de ensino desrespeitam os sujeitos que dela participam. (PROFESSOR-ALUNO SETE).
- c) A única reflexão que me resta é ressaltar que ainda que tenha deficiências, a especialização em Proeja é necessária, pois talvez, seja um dos poucos cursos destinados ao estudo sobre este público de estudantes que nunca é tido como prioridade e nem mesmo recebe atenção como outras categorias de alunos, salientando que se a EJA existe é em razão da negligência que essas pessoas tiveram em relação à sua formação educacional em outro momento de sua vida. Portanto, a Especialização em Proeja deve aprimorar-se para atender ainda com mais eficácia os professores que se preocupam com este público. (PROFESSOR-ALUNO 11).

Infere-se que o CEP no IFSP-SP trouxe de maneira geral para os professores-alunos a percepção fidedigna do universo da EJA em âmbito nacional, reconhecendo-se desde as limitações inerentes ao desenvolvimento deste curso nesta instituição de ensino, no período analisado nesta pesquisa, até todos os processos de desigualdades característicos da história da EJA.

3.2. O que diz o Coordenador sobre o CEP no IFSP-SP

Por fim, em seguida apresenta-se a transcrição do áudio dos principais pontos abordados pelo Coordenador do CEP no IFSP-SP, Professor Doutor Luís Fernando de Freitas Camargo⁵, em sua visão sobre o período de 2012 a 2016, expressa em entrevista concedida à pesquisadora deste estudo, em 10 de agosto de 2017.

As considerações do coordenador do CEP no IFSP trouxeram para a pesquisa dados fundamentais acerca da infraestrutura necessária para a composição desta formação de professores da EJA.

3.2.1 Sobre o CEP no IFSP-SP

a) Pontos positivos: para o Entrevistado, o curso não discute especificamente a EJA na perspectiva da aplicabilidade. Ele faz uma discussão teórico-filosófica ou teórico-metodológica que embasa a reflexão sobre EJA. Ao assumir a coordenação do curso, entendia que sua grade curricular nada não tinha a ver com a Especialização em Proeja. Depois compreendeu que, na verdade, era fundamental manter as disciplinas que compõem a grade, porque elas estimulam a reflexão sobre a EJA. A formação/qualificação dos professores que ministram o CEP foi outro ponto positivo considerado bastante importante pelo Entrevistado.

⁵ **Prof. Dr. Luís Fernando de Freitas Camargo:** Graduado em Geografia pela USP; Mestrado e Doutorado em Educação pela USP; Ex-Diretor de Políticas Educacionais da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP-SP; atual Diretor Geral do IFSP São Miguel Paulista. Proeja foi o primeiro curso em que trabalhou no IFSP-SP (2009); foi o terceiro Coordenador do CEP no IFSP-SP; trabalha desde 1986 com formação de professores de Geografia e no período de outubro de 2012 a julho de 2016 foi coordenador do curso de pós graduação - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Tempo de Magistério: 37 anos; Tempo de Instituto Federal: dez anos; Tempo como Coordenador do CEP: quatro anos.

b) Pontos negativos: para o Entrevistado, é a estrutura do próprio IFSP-SP, que tenta administrar a ausência de professores para orientação dos trabalhos de conclusão de curso. Para funcionar, a pós-graduação depende de um corpo docente que oriente as monografias e também os artigos, mas a estrutura do IFSP-SP não dispõe desses professores. Outro aspecto negativo para o Entrevistado é que, por ser um curso que funciona aos sábados, muitos estudantes vêem o CEP apenas como ajuda na progressão funcional, não levam o curso muito a sério. Para esses alunos, o curso não tem uma regularidade do ponto vista da formação, vale a pena matricular-se em função apenas de um diploma, que pode ajudar na evolução funcional.

c) Contexto da permanência do CEP no IFSP-SP: segundo o Entrevistado, o CEP não foi criado pelo IFSP, foi criado por iniciativa do SETEC-MEC (Secretaria que cuida dos cursos profissionalizantes). Não foi imposto, mas chegou razoavelmente pronto no IFSP, inclusive com bolsa para os estudantes. Em função da própria dinâmica da vida política do país, a SETEC foi se transformando e num determinado momento se desvinculou, deixando de dar atendimento e apoio ao curso. O próprio IFSP-SP não via significância no curso e tentou mesmo barrar sua continuidade. Foi então que a equipe de Professores do CEP/IFSP-SP se mobilizou na busca de assegurar sua continuidade—houve até mesmo a interrupção do curso. O argumento era que o IFSP-SP não tinha recursos docentes para atender ao CEP e, portanto, poderia ser extinto. Os Professores lutaram, reivindicaram e conseguiram que o CEP se mantivesse até hoje no IFSP-SP. Outros Estados do país não ministram mais esse curso, com essa origem.

Ressalta o Entrevistado que em 2006/2007 era uma proposta significativa do MEC que se investisse na EJA. A profissionalização dos jovens da EJA viria através de um nível de formação diretamente atrelado às escolas técnicas como IFSP - naquela época era CEFET. Esse era um mote que, de certa forma, permitiu que se estruturasse o CEP em 2006/2007. Politicamente o CEFET foi se alterando, e a EJA começou a ser colocada de lado - tanto que hoje a EJA praticamente inexistente.

d) Visão sobre a equipe de professores-formadores: para o Entrevistado, o que move o CEP são os professores, que tem uma formação bastante significativa na área das humanidades. Por outro lado, aos professores do ensino superior, inclusive das pós-graduações, falta formação pedagógica. O que vem a ser “pedagogia universitária”? É um pouco da discussão da relevância do trabalho científico, no que se refere ao

exercício da docência no ensino superior. E o IFSP carece dessa discussão, considera o Entrevistado.

Para o Entrevistado, a questão da didática é muito peculiar, do ponto de vista de que muitas vezes o professor não tem tanta facilidade de comunicação e de envolvimento, de contato com o estudante. Mas, por outro lado, se ele tiver compromisso, “arruma um jeito docente de ser”. Precisa ter o respaldo do conhecimento científico, articulado com o exercício da docência – e isso nem sempre está presente! A arrogância de alguns professores do ensino superior se dá também quanto a isso: a vida inteira a pessoa dedicou-se à pesquisa, e não sabe exatamente quais são os objetivos que deve atingir quando entra numa sala de aula. Então, prefere se proteger na arrogância de que é “muito sabedor” e, portanto, os estudantes serão aqueles que nada sabem, não têm gabarito para compreender aquilo que se discute. Na visão do Entrevistado isso é muito complicado!

Para o Entrevistado, é fundamental reconhecer a docência como profissão e de certa maneira isso não está encaminhado até aqui – em todos os graus de ensino, não só no superior. Ser professor significa ter uma profissão – e para isso é preciso ter formação específica docente.

3.2.2 Sobre o alcance operacional do CEP

a) Como ocorreu a integração do Projeto Pedagógico do CEP às práticas dos professores-formadores? Não ocorria a integração do Projeto Pedagógico com as práticas dos professores do CEP, conforme o Entrevistado. Ao se fazer um Projeto Pedagógico, o documento resultante é uma carta de intenções. Não se sabe o que vai acontecer a partir do momento em que o curso é implantado. De certa forma, o Projeto Pedagógico vai sendo abandonado. Havia muita discussão do ponto de vista de se fazer planejamento, mas o Projeto Pedagógico foi sempre colocado de lado. Isso é uma coisa que ocorre com muita frequência nas escolas. O Projeto Pedagógico só é revisto para atender a exigência legal – se ela existir. Quando não existe, não se revisa o Projeto Pedagógico e ele fica na gaveta. Comenta o Entrevistado que não se lembra de ter feito reflexão sobre o Projeto Pedagógico enquanto foi Coordenador do CEP. O que existia era uma discussão pedagógica bastante acirrada sobre o curso, os conteúdos, a dinâmica, os objetivos das disciplinas, mas não atreladas ao Projeto Pedagógico.

O Projeto Pedagógico do CEP de 2007 foi reformulado em 2010 por determinação do MEC. Aí sim, os Professores pararam, debruçaram-se sobre o Projeto e o reformularam, segundo o Entrevistado. Depois continuaram. Para eles (Professores do CEP no IFSP-SP) *o que é significativo de fato no Projeto é a grade (curricular), são as disciplinas*. O Projeto em si ficou parado, apartado. As discussões não são sistematizadas dentro do Projeto Pedagógico.

b) A tríade: ação, reflexão, ação no planejamento pedagógico, sugerida por Saviani (1987) foi propiciada aos professores-alunos egressos do CEP, por meio da organização curricular? Segundo o Entrevistado, a equipe de professores do CEP tinha uma grande preocupação no início dos semestres, na busca de fazer uma avaliação do que tinha sido e para onde deveriam caminhar. Foi nessas discussões que perceberam que o curso era muito bom, do ponto de vista das disciplinas oferecidas, por estimularem a reflexão e o debate numa outra direção que iria se vincular a EJA. Diz o entrevistado que é um pouco influência de Shön, ‘reflexão na ação’, mas isso nada tinha a ver com o Projeto Pedagógico— que estava lá, parado. Ele servia e serve até hoje para documentações legais. O Projeto em si não é utilizado enquanto instrumento de fato. A discussão, sim. *As ementas, os encaminhamentos são dinâmicos*. Por exemplo: Didática do Ensino Superior (disciplina ministrada no CEP pelo Entrevistado). Trata-se de disciplina que a princípio pode parecer extremamente engessada, mas “viajávamos, alterávamos e modificávamos tudo” ao longo das aulas. De certa maneira, aquilo que foi idealizado (Projeto Pedagógico) com certeza não funcionava mais, o que funcionava era essa reflexão na ação. Isso era o que motivava os professores. Não era o que estava formalmente escrito.

3.2.3 Sobre os desconfortos dos professores-alunos egressos, identificados no questionário

a) Conhecimento mais profundo do público inerente à EJA. Como já afirmou o Entrevistado, o curso não pretendia ou não pretende fazer uma discussão direta sobre a EJA. O pessoal do Cieja era em torno de 20 pessoas (na mesma turma), tinham traquejo em lidar com a questão da EJA, e os professores do IFSP-SP não tinham, - mas também não era o objetivo desses professores-formadores. O descontentamento da Equipe do Cieja era perceptível, mas por outro lado perpassava a questão de sua vaidade da

seguinte forma: “*nós lidamos com o Cieja, com a EJA; nós sabemos e vocês parecem que não sabem*”. De fato, os professores do IFSP não sabiam mesmo, mas de certa forma, o objetivo do IFSP era estimular uma reflexão mais apurada sobre a EJA. A Equipe do Cieja tinha um cotidiano, uma *expertise* na EJA que, de fato, os professores do IFSP não tinham. Ressalta o Entrevistado que os professores do IFSP foram visitar o Cieja e constataram que, de fato, eles (Equipe do Cieja) lidavam com uma prática bastante significativa do ponto de vista da EJA e uma EJA específica, voltada para pessoas com necessidades específicas. Segundo os Professores do CEP/IFSP-SP, seu objetivo não era fazer uma ponte direta entre a EJA e a discussão sobre EJA, era um objetivo mais difuso (discutir a EJA em uma dimensão maior).

b) Sobre o Nome dado ao CEP. Para o Entrevistado, talvez o nome do curso seja ruim, o nome seja uma farsa, fala-se em Especialização da EJA na perspectiva profissionalizante, e não se faz isso de fato. Há uma discussão sobre educação, com um olhar mais específico para a EJA. O que é esse olhar específico? O aluno compreender que a educação infantil ou na adolescência é uma, e a educação de adultos é outra, numa perspectiva freireana. Para o aluno compreender essa perspectiva freireana, tem que ‘passar’ por outras reflexões, e é o que se busca fazer. O nome talvez seja o maior problema, porque ele faz uma ligação direta com a EJA. Aliás, quem inclusive alertou sobre isso, muitas vezes, foram os próprios alunos, que vieram com uma expectativa e encontraram outra discussão. E, no final, eles (alunos) dizem que foi muito bom, porque agora lêem os textos relacionados à EJA e conseguem extrapolar para além daquilo que está escrito, conseguem compreender os pressupostos.

c) Componente curricular Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil e/ou Trabalho como Princípio Educativo no CEP. A integração concreta da EJA com a educação profissional só ocorreu na teoria, por meio do componente curricular Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil, segundo parte dos respondentes do questionário desta pesquisa. Para o Entrevistado, fala-se em educação profissional, e no entanto, *a maior preocupação dos professores do CEP era colocar o trabalho como princípio educativo, em todas as disciplinas*, pois o trabalho é o princípio que orienta o plano da profissionalização. Há uma discussão específica sobre o que vem a ser profissão, mas profissão não é profissionalização. A disciplina *Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil* tinha a proposta de discutir especificamente a escola de

educação profissional. O Entrevistado comentou que, ao lecionar no CEP a disciplina Escola, Espaços e Territórios, sua discussão o tempo todo era sobre o trabalho. Diz que: “como vou discutir espaço e território vinculado à educação, se não através do trabalho?”. *O eixo fundamental do CEP era o trabalho como princípio educativo.* “Ainda que com controvérsias - afirma o Entrevistado - estou discutindo trabalho, mas não estou discutindo educação profissional, nos moldes efetivos do que vem a ser a tal educação profissional”.

O Entrevistado também esclareceu que, na época em que foi coordenador, era o único geógrafo professor-formador. Isso levou alguns alunos a suporem que se privilegiava a presença de geógrafos no curso. Por que se faz vínculo com a Geografia? Porque é o único curso que a área oferece do ponto de vista da graduação (licenciatura em Geografia). Esporadicamente, teve outro professor de Geografia substituto em 2014/2015, só. Todos os demais não são geógrafos. Portanto, a questão de haver privilégios a geógrafos é falsa, e tem a ver com a licenciatura em Geografia.

d) Condições precárias da infraestrutura de atendimento: o IFSP-SP passava por um processo de reforma no equipamento escolar sem que houvesse alteração e/ou ajustes no calendário escolar.

e) Relações interpessoais com os professores-alunos: para o Entrevistado, os professores-formadores são extremamente autoritários! Essa arrogância era perceptível e insuportável, mas que foi desaparecendo ao longo do tempo. Os professores estão “caindo na real” e estão percebendo que a escola mudou, ainda bem, uma escola voltada para o povo e não para a classe dominante, observou o Entrevistado.

O segundo ponto analisado pelo Entrevistado sobre o *autoritarismo dos professores-formadores* é expressão da falta de trato com o estudante. Como ele (professor-formador) não sabe ser professor, ele se coloca de modo autoritário e acha que com isso ele se livra de situações constrangedoras.

f) 50% de professores-alunos evadidos: segundo o Entrevistado, geralmente a evasão não se dá na parte presencial do curso. Ela se dá no momento em que o estudante tem que fazer seu trabalho de conclusão de curso, seja monografia ou artigo. Como a escola não tem uma proposta organizada sobre como orientar, então há estudantes que não apresentam seu trabalho e, portanto, são considerados evadidos - pois não tiveram a

orientação necessária. É um problema muito mais da escola do que do próprio estudante. A escola não tem estrutura para atender a esses estudantes que têm, necessariamente, de fazer um trabalho de conclusão de curso - observa o Entrevistado.

g) Como administrou a **resistência/repúdio na convivência do público da EJA no IFSP-SP**? Segundo o Entrevistado, o aluno da EJA é de ‘quinta categoria’ dentro do IFSP, referindo-se aos alunos do Proeja. Esclareceu que quem dava aulas para os alunos do Proeja eram professores que chegavam como substitutos, e que existe um enorme preconceito em relação ao aluno da EJA. Conta o Entrevistado que já escutou: “Eu não sou professor para dar aula em sala de EJA. Minha competência é muito superior para estas salas”. E reafirma: “o aluno da EJA sofre um enorme preconceito dentro do IFSP-SP. Enorme mesmo!”

O Entrevistado imagina que a escola agora está um pouquinho mais parecida com eles (alunos da EJA), considerando os cursos de licenciatura que tem uma população que também vem em boa parte da EJA. Agora a escola está, de certa maneira, atenuando um pouco esses preconceitos, mas ainda acha que eles sofrem preconceito! Quanto ao aluno da Especialização da EJA, o Entrevistado não acha que tenha sofrido algum tipo de preconceito. Até porque é uma pós-graduação que tem o mesmo tratamento como qualquer outra pós-graduação do *campus* São Paulo. Nunca soube ou teve informações acerca de preconceito com alunos da Especialização. Isso posto, finalizou-se a entrevista.

A contribuição do coordenador do CEP para esse trabalho de pesquisa, por meio da entrevista acima, foi determinante para esclarecer mecanismos implícitos do Estado acerca de políticas educativas como: *modus operandi* utilizado na implementação de uma política; o nível exacerbado de dificuldade para ultrapassar o quesito da desigualdade social enfrentado pela camada mais pobre da população, especialmente dentro de escolas públicas e, principalmente, a convicção que o Estado, sozinho, mesmo com o poder de um decreto, jamais conseguirá implantar num país do tamanho do Brasil, uma política educativa do porte do Proeja. Supõe-se que seria necessário para tanto a harmonização da sociedade civil, das universidades nacionais e do apoio gerencial do Estado, que ainda defendem a neutralidade acerca da EJA. Freire (1996) alertou a sociedade civil, especialmente os educadores de todos os níveis que

(...) nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do

que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 1996, p. 30).

Percebe-se que, pelo olhar de Freire (1996) torna-se necessário um posicionamento manifesto da sociedade como um todo pela equidade de direitos educativos. Considera-se que a proposta inicial do Proeja teve esse viés de equidade, porém em sua difusão e implementação, a proposta não foi acatada na íntegra.

3.3. Pontos previstos pelo CEP do IFSP-SP: Realizados e Não Realizados

A partir dos resultados obtidos junto a alguns dos protagonistas do CEP no IFSP-SP, no período de 2007 a 2015 e por meio de entrevista realizada com o coordenador deste curso, pode-se afirmar que, embora frente a inúmeros desafios, face à magnitude do Proeja - entendido aqui como início de um momento histórico de nova configuração da EJA, em âmbito nacional - o CEP pode ser considerado como parte integrante desta fase inicial, quando se democratizou a rede de escolas do Instituto Federal, propiciando a acessibilidade e permanência dos professores da EJA da rede pública de ensino para dentro da rede de escolas dos Institutos Federais. Deste modo, afastou-se a possibilidade de formação de professores de curta duração, o que, por vezes, esconde a pobreza das práticas de políticas educativas (NÓVOA, 1999), em condição de isonomia técnica e profissional, inéditas na história de formação de professores da EJA, ocorrido especialmente no município de São Paulo, com o maior centro urbano do país.

Do âmbito da filantropia ao mundo profissional na EJA, acredita-se que o Proeja contribuiu para o cumprimento da função equalizadora citada no Parecer CNB/CNE nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos,

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (BRASIL. CNE/CEB 11/2000, p.10).

Neste universo, possibilitar o direito da educação aos adolescentes, jovens, adultos e idosos, sujeitos constitucionalmente iguais a todos os outros perante a Lei (CF/1988), é dever do Estado e direito da população, sobretudo a educação básica, na qual a escola tem a função de coordenar a aprendizagem da população ao longo de sua vida e os professores, os protagonistas na epopéia educativa, têm a função basilar de educar. Sabendo-se que, etimologicamente, a própria palavra educar já traduz sua relevância. Vinda do latim *educare, educere*, que significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”, o trabalho docente é o de conduzir a aprendizagem do discente para o mundo e, no caso da EJA, não raro, acrescenta-se ao trabalho docente, orientações aos discentes quanto ao mundo do trabalho.

E, nesse sentido, o CEP propôs a preparação de docentes para o acompanhamento na travessia dos discentes da EJA para a educação profissional, contemplando a demanda conjunta de gestores escolares e professores do ensino fundamental e médio da EJA. Ou seja: profissionais pedagogos graduados para administrar os equipamentos escolares e conduzir a aprendizagem de discentes dos ciclos I e II da educação básica, bem como profissionais licenciados em áreas educacionais específicas como geografia, história, matemática, língua portuguesa, entre outras áreas, graduados para conduzir a aprendizagem de discentes dos ciclos finais do ensino fundamental e do ensino médio, de acordo com a estrutura educacional nacional.

Esta abrangência de profissionais da educação licenciados em áreas específicas para obter da academia, de maneira integrada a graduação, o conhecimento necessário acerca das especificidades da EJA foi pauta de reivindicação ao MEC por grupos que compõem os fóruns da EJA nacional. Di Pierro (2006) esclareceu que

Junto à preocupação com a nova configuração da formação de educadores de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, deve-se também estar atento para a inserção dessa formação nos demais cursos de licenciatura. Com efeito, se em relação à formação dos pedagogos já existe algum acúmulo em termos de experiências e estudos, o mesmo não ocorre para as demais licenciaturas, sendo esse um campo em que a preocupação com a especificidade da EJA ainda está por construir. Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem, ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA. (DI PIERRO, 2006, p. 284).

Entende-se que a abrangência oferecida pelo CEP a todos os docentes da educação básica e educação profissional de nível médio da rede pública de ensino pode revelar a dimensão da transformação na EJA, sugerida implicitamente pelo SETEC/MEC, por meio da implementação do Proeja.

O acesso de pedagogos e demais licenciados ao CEP veio por meio de editais de processo seletivo emitidos pelos Institutos Federais, disponível no site da instituição, destinados ao preenchimento de vagas para ingresso no curso, com a grade curricular ofertada também disponível, possivelmente buscando mobilizar os candidatos no que se refere a acentuar as reflexões acerca do campo educativo da EJA.

Nesse sentido, o IFSP-SP foi além do proposto pela SETEC/MEC para o CEP (p. 81), maximizando as reflexões sobre a EJA. Camargo, 2017, apontou que o CEP não pretendia discutir especificamente a EJA na perspectiva da aplicabilidade. O curso visou uma discussão teórico-filosófica e/ou teórico-metodológica que, para além de embasar, pudesse ampliar a reflexão dos alunos-professores do CEP sobre a EJA.

Destaque-se que, embora houvesse expectativas dos professores-alunos do CEP de um curso que discutisse a EJA nas perspectivas da sua aplicabilidade histórico-metodológicas, como faz a maioria das formações de professores oferecidas na rede pública de ensino, o CEP no IFSP-SP foi ministrado de acordo com a estrutura curricular divulgada ao candidato (p. 87), favorecendo a construção de seu processo crítico-reflexivo na modalidade educativa da EJA, bem como o aperfeiçoamento profissional para a maioria dos professores-alunos, segundo auto declarações feitas pelos respondentes do questionário desta pesquisa, ainda que também fizessem críticas acerca da prevalência do método tradicional de lecionar dos professores-formadores. Entende-se que esse aspecto também foi bem explorado pelo IFSP-SP.

Conforme o que discorreu Arroyo (2006), quando afirmou que não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA, defendendo ser uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação, concebeu possibilidades emancipatórias que permite discuti-la de ângulos distintos, mesmo com a anuência do Estado, favorecendo a viabilização de cursos com estruturas curriculares que vão além de práticas histórico-metodológicas na EJA, como ocorreu no CEP.

Considerando os padrões de cursos que costumam ser oferecidos para a formação de professores da EJA, e tendo em vista respostas ao questionário de pesquisa,

entende-se o CEP no IFSP-SP, como curso de vanguarda no aspecto teórico-filosófico, resistiu nos moldes originais até o ano de 2017, quanto à estrutura curricular do curso e ausência de professores-formadores suficientes para administrar todos os quesitos do curso a contento. Enfatize-se ainda sua resistência na transição da gestão política de governo que, com efeito, costumam ocorrer mudanças estruturais nos órgãos públicos.

Verifica-se que, embora com número bem reduzido de cursos do Proeja em andamento no município de São Paulo, inviabilizados, entre outros motivos, a partir da implementação do Pronatec no ano de 2012, o CEP no IFSP-SP continua buscando suprir, com a independência cabível do Proeja, a necessidade de formação de um novo profissional para atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade da EJA, como a construção do docente pesquisador na educação básica (IFSP-SP, Projeto Pedagógico do Curso, 2010, p. 17).

De fato, o CEP do IFSP-SP permanece propiciando o desenvolvimento acadêmico profissional dos professores-alunos, permitindo que a educação paulistana possa ganhar duplamente, ou seja, para os discentes da EJA, com aulas de professores mais bem formados neste campo educativo, e para os professores-alunos do CEP, pela evolução acadêmica profissional.

Tendo em vista a declaração nos questionários de pesquisa deste trabalho - a respeito de efeitos surgidos em outras esferas profissionais e/ou continuidade da formação acadêmica em decorrência do CEP no IFSP-SP - foram verificados alguns frutos para os professores-alunos egressos, que certamente repercutiram a médio e longo prazos em suas carreiras profissionais. Entre outras decorrências do CEP, destacaram-se quatro professores-alunos egressos, num universo de 20 respondentes do questionário desta pesquisa, regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto-sensu*, inclusive a matrícula da autora desta pesquisa.

Entende-se que tais resultados podem evidenciar que a trajetória entre o previsto e o que foi efetivado no CEP do IFSP-SP, ainda que bastante conturbada, surtiu efeitos significativos para parte dos professores-alunos egressos, de diferentes maneiras.

Por outro lado, observa-se que algumas das expectativas oriundas do CEP no IFSP-SP foram consumadas parcialmente, ainda que, de antemão, já se tenha a noção dos limites propostos por uma política de governo.

Primeiramente, observa-se que o CEP no IFSP-SP, com 110 professores-alunos egressos no município de São Paulo até o ano de 2015, não foi capaz de ajudar na redução e/ou paralisação da queda do número de matrículas na EJA em São Paulo,

evidenciando que as causas desse desafio na EJA vão além da formação de professores neste campo educativo. Entende-se que, provavelmente, professores melhores qualificados podem contribuir para conter e/ou reduzir os índices de evasão dos discentes na EJA, mas observa-se que o número de alunos-professores egressos no CEP ainda é irrelevante, dada a extensão educacional e geográfica do Estado de São Paulo.

A segunda notificação diz respeito à comunicação, ou à falta dela. Por meio dos professores-alunos, que também são professores da EJA no cotidiano profissional, não há informações de que tenha havido no CEP do IFSP-SP, alguma tentativa de interceder junto à coordenação dos cursos do Proeja no IFSP-SP, no sentido de minimizar os índices de evasão dos discentes da EJA nesta unidade escolar. Isso pode evidenciar a ausência de diálogo entre os diferentes níveis de ensino em uma mesma instituição e, além disso, expõe o processo de apatia que envolve os profissionais, em âmbito geral, quando uma necessidade de mediação está aquém do seu campo direto de ação.

Outro destaque para um dado que ficou realçado nos questionários desta pesquisa foi acerca do alcance operatório do CEP. Trata-se da percepção dos sujeitos investigados de que a integração da educação profissional com a EJA ao longo do curso não ocorreu, ou ocorreu teoricamente, por meio do componente curricular Concepção e História de Ensino Técnico no Brasil.

Para além das análises já realizadas sobre esse assunto, observou-se que esse equívoco pode ser igualmente oriundo da ausência de comunicação sobre as finalidades de cada componente curricular do CEP.

Tomando como base a ementa (Apêndice 6) do componente curricular Concepção e História de Ensino Técnico no Brasil do CEP, evidencia-se que:

Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil é um componente curricular destinado à uma análise histórica do Ensino Técnico no Brasil, partido das Escolas de Aprendizes e Artífices até chegar ao modelo atual, tratando inclusive das legislações sobre o Ensino Técnico e a rede estadual das Escolas Técnicas. (Projeto Pedagógico do CEP, IFSP-SP, 2010, p. 24)

Corroborando com a ementa do curso, Camargo (2017) também esclareceu que esse componente curricular do CEP tinha a proposta de discutir a escola profissional, especificamente. Mas que o eixo fundamental do CEP era o trabalho como princípio educativo, premissa norteadora encontrada no documento-base do Proeja:

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se

pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. (BRASIL, 2006, p.28).

Entende-se que o princípio educativo do trabalho permeou toda a proposta pedagógica do CEP, por meio das matrizes teóricas dos componentes curriculares (Apêndice 6), assim como premissas sobre politecnia e a concepção unitária da escola, que por sua vez, embasam o conceito de omnilateralidade que perpassa o documento-base do Proeja.

Contudo, observou-se no questionário desta pesquisa que essa questão foi pouco assimilada por parte dos professores-alunos egressos. Em 20 respondentes, um professor-aluno egresso (23) ressaltou que ampliou bastante seu conhecimento quanto à questão do princípio educativo voltado para o trabalho, e oito respondentes do questionário desta pesquisa evidenciaram frustração quanto a esse aspecto do CEP.

Observa-se que, embora se constate casos de desânimo acadêmico em alguns dos professores-alunos egressos respondentes do questionário desta pesquisa, face ao número de registros pontuados, revela-se o pequeno aprofundamento dos professores-alunos egressos do CEP quanto a este quesito, ainda que tivessem demonstrado identificação especial ao componente curricular Escola, Espaços e Territórios (Tabela 3), cujo objetivo foi salientar o trabalho como princípio educativo.

Outra expectativa oriunda do CEP no IFSP-SP e não consumada na íntegra está relacionada à monografia. De acordo com o projeto pedagógico do CEP no IFSP (2010, p. 45), a defesa da monografia é condição obrigatória para a integralização do curso e emissão do certificado de conclusão. Além disso, a escolha do orientador (para a monografia) ocorrerá segundo as regras definidas pela coordenação do curso ou norma institucional específica.

Observa-se que, por força da legislação, a conclusão do CEP está vinculada a um trabalho final do professor-aluno que, por sua vez, depende da orientação de um professor-formador do IFSP-SP que dispõe de número reduzido de profissionais para esse fim, impossibilitando a certificação do curso de parte significativa dos professores-alunos concluintes do CEP. De acordo com a Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação do IFSP-SP temos 44,5% de alunos evadidos no CEP, entre os anos de 2007 a 2016 (Apêndice 1).

Nesse sentido, Camargo (2017), quando da entrevista para esta pesquisa, esclareceu que o fato de haver grande evasão de professores-alunos do CEP (Apêndice

1) em grande parte se justifica pela falta de estrutura do IFSP-SP para atendê-los na orientação de seus trabalhos de conclusão de curso.

A insatisfação acerca da ausência de professores-formadores e orientadores de trabalho de conclusão de curso foi expressa nas respostas de um dos participantes desta pesquisa. Os outros 19 respondentes já concluíram ou estão em fase de conclusão de curso, atendidos por seus respectivos professores-formadores orientadores. Porém o percentual de professores-alunos evadidos do CEP, segundo o setor de Registros Escolares da Pós-Graduação do IFSP-SP, pode ser considerado inquietante, principalmente face às atuais especificidades e necessidades da EJA em São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um curso muito bom e importante para a formação de professores/as, que tem um corpo docente que propõe as discussões, para além das leituras, mas que possibilitam o diálogo entre a teoria e a prática, e que tão importante quanto ter a propriedade teórica é que esses/as professores/as, docentes do CEP tem comprometimento e engajamento nas lutas dos/as trabalhadores/as no contexto da vida real, principalmente momento complexo que estamos vivenciando.

[...]

Foi um prazer muito grande esse curso (CEP). Não me importava de acordar as 5h00 no sábado para estar as 7h15 no IFSP SP, pois as leituras e as discussões lhe alimentavam, não só na questão teórica, mas também na esperança e na luta por um mundo mais justo e solidário. Saber que não estamos sozinhos/as, mas que há pessoas que também tem esse desejo e lá (IFSP SP) era um lugar bom de se discutir, de se encontrar.

*Conheci muitas pessoas incríveis, fomos uma turma
impar, muito solidária!*

(PROFESSOR-ALUNO EGRESSO DO CEP – 13)

Ainda que tivesse alguma noção acerca da dimensão desafiadora que se sucede quando da decisão por um trabalho de pesquisa, entendeu-se que o compromisso acadêmico, profissional e social aumentou expressivamente, graças à consciência adquirida diante do tema tratado: formação continuada de professoras na EJA no Brasil, na primeira década deste milênio.

Partiu-se do repertório de formação de professores da EJA, que envolvia basicamente ações políticas surgidas a partir da preocupação em minimizar os índices de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais e se ampliou para formação de professores da educação básica integrada à educação profissional na modalidade da EJA, salientando ainda a educação ao longo da vida e em caráter nacional.

Verificou-se que, mesmo em tempos de crise, o campo educativo da EJA se fortaleceu por meio da tríplice aliança da educação profissional, a EJA e a educação ao longo da vida, reivindicando uma formação adequada para a atuação de um novo profissional docente para administrar e conduzir essas três modalidades educativas, entre os discentes da EJA em seu cotidiano escolar. Essa tríplice aliança de modalidades educativas pode ser considerada uma significativa mudança qualitativa para as futuras formações de professores da EJA, bem como e em decorrência, para o surgimento de políticas educativas análogas ao Proeja, contemplando a formação profissional, concomitante à elevação de escolaridade dos discentes desta modalidade de ensino.

Seguindo as ponderações de Arroyo (2006), quando afirmou que a EJA é um campo em construção, associadas à lógica arrojada da implementação do Proeja, pode-se inferir que o CEP contribuiu também para a construção inicial desta trilogia no profissional docente da EJA - que se supõe poderia subsidiar outras políticas educativas que neutralizassem ou minimizassem as desigualdades de oportunidades acadêmicas e profissionais entre os discentes desta modalidade educativa - além de garantir a isonomia de direitos.

Para tanto, assim como Di Pierro (2010) assinalou, verifica-se que só por meio de mudança na legislação e sob influência de agências como a CAPES e/ou CNPq é que poderia haver mudanças duradouras na configuração dos cursos superiores de formação da EJA. Entende-se que essa proposta de mudança na legislação, influenciada por agências de fomento à pesquisa, com máxima credibilidade acadêmica no país, pode ser o ponto de partida oficial da fase de ressignificação na formação de professores da EJA.

Nesse aspecto, considerou-se a viabilização do CEP no IFSP-SP como uma ampla formação para professores da EJA, suficiente para contribuir com a CAPES e/ou

CNPq no processo de influência para a criação de legislação específica que possa favorecer maior estabilidade educacional nesta modalidade de ensino. Esta pesquisa, que recebeu o apoio financeiro da CAPES, trouxe o tema da formação de professores na EJA para as pautas acadêmicas, ajudando a fortalecer o rol de pesquisas relativas à promoção de políticas acerca de formação de professores especificamente da EJA. Admite-se que ações da CAPES e/ou CNPq sobre as IES e as políticas educativas nesse sentido poderiam ser o diferencial necessário para que houvesse novos significados e ações formativas na EJA.

Verificou-se também que a maioria dos professores da EJA - como professores de escola de massa gerida pelo Estado – são vistos socioeconômica e politicamente por alguns gestores públicos como parte de um passado que está por se extinguir (RIBEIRO, HADDAD, CATELLI Jr., 2014, p. 5). Isso parece estar relacionado à continua proletarização de seu trabalho, face as precárias condições para o exercício do magistério, com as dificuldades que enfrentam para melhorar sua formação e/ou ter práticas crítico-reflexivas, e favorecendo a rotinização de seu trabalho (CONTRERAS, 2012). Mas se observa que buscam a superação desta situação por meio de seu aperfeiçoamento acadêmico.

Ainda que o docente esteja exposto a muitos entraves profissionais, e por entender que a profissão docente é de natureza intelectual - diferindo do trabalho designado como proletário, aqui entendido como trabalho manual ou de natureza mecânica - verificou-se que o CEP, como formação continuada de professores da educação básica, primou pela busca de novos alicerces educacionais que pudessem contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e prática profissional docente (NÓVOA, 1999).

Assim sendo, realça-se que o CEP no IFSP-SP, ao propiciar discussões para além da aplicabilidade da EJA, e estimulando a ampliação crítico-reflexiva nos professores-alunos (CAMARGO, 2017), pode ter auxiliado na efetivação do protagonismo desses profissionais neste campo educativo e/ou, especialmente, supõe-se ter colaborado com subsídios acadêmicos para os mesmos resistirem e/ou romperem com processos que possam pretender impor situações opressivas, como se fossem “servos do Estado” (LAW, 2001).

Em contrapartida, tendo em vista o conteúdo pedagógico ministrado por meio da estrutura curricular do CEP no IFSP-SP, descrito nas ementas do curso, e que - além de discussões teórico-filosóficas enriquecedoras sobre EJA em sala de aula - favoreceu

mudanças de curto, médio e longo prazos nas práticas profissionais e acadêmicas dos professores-alunos egressos respondentes do questionário desta pesquisa e manifestas em suas auto declarações, considera-se que ocorreu a articulação entre a teoria ministrada no CEP no IFSP-SP e a prática desses professores-alunos. Nota-se que houve contribuições específicas para esse campo de estudo.

Entre os respondentes desta pesquisa verificou-se, por exemplo, que a professor-aluno quatro afirmou que, que graças ao curso (CEP), à bibliografia lida, ao preparo do artigo científico e às reflexões realizadas, conseguiu construir um projeto de pesquisa e ser aprovada no programa de mestrado da FEUSP. Além deste professor respondente, outros três professores-alunos egressos do CEP – os professores-alunos egressos 12, 13 e a própria autora deste estudo - ingressaram em programas de mestrado acadêmico na PUC-SP, a partir do CEP, revelando que houve evolução acadêmica de 20% dos professores-alunos egressos respondentes do questionário desta pesquisa. Assim, fica evidenciado que foram mobilizadas a identidade e autonomia profissionais destes professores-alunos, via CEP, necessárias ao avanço de sua formação acadêmica, confirmando desta forma os pressupostos desta pesquisa.

Além do progresso acadêmico, registrou-se evolução profissional de outro professor-aluno egresso do CEP. Em seu relato, o professor-aluno 23 informou que se tornou coordenadora do projeto em que trabalhava, podendo assim refletir junto aos educandos sobre alguns conteúdos das disciplinas. Ou o relato do professor-aluno oito do quadro-síntese 8, o qual afirmou que, com base na monografia sobre relações étnico-raciais na educação, surgiu um livro e este professor-aluno tornou-se um escritor.

Diante do trabalho pedagógico realizado ao longo do CEP no IFSP-SP com os docentes da EJA e, especialmente, face aos efeitos surgidos em outras esferas profissionais na percepção dos professores-alunos egressos respondentes desta pesquisa, legitima-se que o CEP no IFSP-SP pode ser considerado bem sucedido quanto à articulação do projeto pedagógico e as práticas profissionais dos respondentes, ainda que houvesse obstáculos, em razão, principalmente, das condições incongruentes relativas ao funcionamento do curso e/ou infraestrutura da escola, oferecidas aos professores-alunos matriculados no CEP.

Entre outros fatos corriqueiros da rotina escolar, mais facilmente administráveis, pontuou-se no CEP do IFSP-SP a ausência da integração da educação profissional com a EJA, sob o ponto de vista de parte dos professores-alunos egressos respondentes do questionário. Eles não conseguiram identificar no questionário como foi ministrado este

conteúdo ao longo do CEP, de onde se deduz, por conseguinte, que para esses professores-alunos egressos, os fundamentos e a dinâmica do Proeja e em extensão do próprio CEP, foram pouco producentes, ainda que egressos deste curso de especialização.

Nesse aspecto aparentemente contraditório, sobre a questão da integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA, infere-se que, embora com expectativas atendidas parcialmente, quando da visão conjunta do curso, pode-se presumir que o CEP correspondeu às necessidades formativas e demandas da prática de acordo com as manifestações dos professores-alunos egressos no questionário desta pesquisa (Tabela 3). Sobretudo, porque houve registros de identificação dos professores-alunos egressos quanto ao componente curricular Escola, Espaços e Territórios, que tratou com maior propriedade a questão do trabalho como princípio educativo - que era a premissa norteadora da integração da educação profissional à educação básica na modalidade da EJA.

Cabe ressaltar ainda outro fato substancial para os professores-alunos devidamente matriculados no CEP do IFSP-SP, relativo ao impedimento da conclusão do curso em virtude da ausência de professores-formadores que orientem seus trabalhos de conclusão de curso.

Esse fato pode revelar situação semelhante à apresentada pela autora, quando da Introdução desta pesquisa, ocorrida no curso de EJA na Diversidade e Inclusão Social, promovido pelo COMFOR/Unifesp (2015), (em que atuou como tutora virtual) quando, devido a todas as dificuldades administrativas ocorridas ao longo do desenvolvimento deste curso, alguns de seus gestores consideraram como ocorrências desrespeitosas para com os alunos deste curso e que, por sua vez, também eram professores da EJA no município de São Paulo, principalmente, dado a boa reputação da instituição que promoveu tais projetos.

Sinaliza-se ainda que, entre outros infortúnios da EJA, está a escassez de oportunidades para a formação de educadores neste campo educativo, sem que qualquer medida de política educacional seja tomada para reverter essa situação. Pouco mais de 1% dos cursos de formação docente no país oferece habilitação específica para atuar com a EJA, face, principalmente, à falta de recursos orçamentários da União. Supõe-se que deva persistir a escassez de oportunidades quanto às políticas de formação de professores da EJA, no decênio de 2011-2020 (DI PIERRO, 2010).

Destaque-se que fatos como os supracitados vêm confirmar a constatação dos delegados do Fórum da EJA, em caráter nacional, acerca do abandono dessa modalidade educativa por parte das diferentes esferas de governo. Nesse sentido, verifica-se que o Estado viola o artigo 206 da CF/1988 quando favorece - por meio da má distribuição de recursos públicos - o acirramento do processo de desigualdade educativa para os adolescentes, jovens, adultos e idosos, como discentes, para além dos docentes e gestores da EJA. Contudo, reagindo à lógica imposta pelos fatos, o CEP no IFSP-SP manteve-se ativo até a data desta pesquisa (2017).

Face ao exposto, entende-se que o CEP no IFSP-SP ocupa uma posição de destaque dentro do quadro de formação de professores da EJA, vigente na capital São Paulo, na última década. Sobretudo por resistir ao declínio do Proeja que, segundo Di Pierro (2010), não foi capaz, sozinho, de reverter tendências da precariedade instalada no campo da EJA; por prosseguir frente às adversidades operacionais do IFSP *campus* São Paulo por uma década e ainda, superar o desinteresse dos gestores políticos e a própria crise que permeia a EJA em virtude da queda das matrículas de seus discentes nas escolas da rede pública de ensino estadual e municipal.

Por fim, mesmo enfrentando desafios marcantes, de acordo com os protagonistas desta pesquisa, observou-se que o CEP no IFSP-SP viabilizou um modelo de formação para professores da EJA inédito no município de São Paulo que, em geral e de diferentes modos, dignificou a EJA nos locais de trabalho de cada um dos professores-alunos respondentes, e contribuiu para que se ampliasse sua representatividade como modalidade educativa na educação nacional.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. *et al.* (Orgs.) Formação e profissão docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 124-141.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf>. Acesso em 25.mai.2016.

ANPEd. Educação de Jovens e Adultos (EJA).Entrevista com Maria Clara de Pierro (USP) concedida em 10.ago.2017. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-maria-clara-de-pierro-usp-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>>. Acesso em 17.nov.2017.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: Nova Era da Precarização Estrutural do Trabalho? Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho. São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008

AQUINO, Julio; SAYÃO, Roseli. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMEF Amorim Lima. EccoS – Rev. Cient. UNINOVE, São Paulo, v.6, n. 2, pp. 15-37, 2004.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em 03.abr.2016

BARROSO, João. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: Rui Canário (org.) 2.^a Ed., Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora, pp. 61-78. 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. Lei n.º 5.692/1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 24.mai.2017.

_____. Constituição Federal. Constituição de República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 11.dez.2015.

_____. Lei n.º 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 14.jun.2016.

_____. Decreto n.º 2.208/1997. Brasília: Diário Oficial da União, 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>. Acesso em 10.jun.2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 11/2000, aprovado em 10.05.2000, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em 11.dez.2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 1/2000, de 05.07.2000, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 12.jun.2017.

_____. Decreto nº 5.154/2004. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 07.11.2016.

_____. Decreto n.º 5.478/2005. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 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>. Acesso em 11.mar.2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> . Acesso em 17.nov.2017.

_____. Decreto n.º 5.840/2006. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em 11.mar.2016.

_____. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf>. Acesso em 29.abr.2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho 2006f. Informa sobre Ensino Médio e Educação Profissional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em 17.nov.2017.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1 de 8 de junho de 2007a. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em 28.abr.2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Apresentação Proeja. Brasília: DF. 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja/apresentacao>>. Acesso em 24.mai.2016.

_____. Ministério da Educação. Saiba mais – Proeja. Especialização PROEJA. Brasília: DF. 2006c. Dispõe sobre Saiba Mais – Proeja. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja/saiba-mais>>. Acesso em 24.mai.2016.

_____. Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007a. De Programa a Política Pública. Brasília: MEC/SETEC, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf>>. Acesso em 20.out.2016.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Presidência da República, Casa Civil, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em 11.nov.2016.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-proeja>>. Acesso em 26.mai.2017.

_____. Ministério da Educação Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) FUNAPE/ UFG. Goiânia/ GO - 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192>. Acesso em 11.jun.2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Publicações. Fórum Proeja – Carta de Santa Maria 2010a. Brasília: MEC/SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7362-forum-proeja-carta-santa-maria29102010&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20.out.2016.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Publicações. Fórum Proeja – Carta de Belo Horizonte 2010b. Brasília: MEC/SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7363-forum-regional-proeja-carta-participantes&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20.out.2016.

_____. Ministério da Educação. Formação em educação de jovens e adultos. Informações sobre curso de especialização em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos. Brasília: DF. 2006d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32286>>. Acesso em 18.jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. Informações sobre expansão da Rede Federal. Brasília: DF. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 12.jun.2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Política Nacional de Assistência Social. PNAS/2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS. Brasília: DF. 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS_2004.pdf> Acesso em 12.out.2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006e. In. PALUDO, Conceição. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17.nov.2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Informações gerais. Brasília: DF. 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e>>. Acesso em 27.out.2017.

CANÁRIO, Rui (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 1997. p. 61-76.

_____, Rui; PIRES Célia Maria Carolino; HADJI Charles. Simpósio 10 Articulação entre as Formações Inicial e Continuada de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>>. Acesso em 22.nov.2016.

_____, Rui (org). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 1997.

CARREIRA, Denise. A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Denise Carreira *et al*; Roberto Catelli Jr.; Sérgio Haddad, Vera M. Ribeiro (organizadores). 1ª. ed., São Paulo: Global, 2014.

CENPEC. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Pesquisa-de-Vulnerabilidade-internet.pdf>>. Acesso em 17.nov.2017.

CONTRERAS, José. A Autonomia de Professores- tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2^a. ed. p. 38. São Paulo: Cortez, 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, pp. 939 - 959, 2010. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6395/art_DI_PIERRO_A_educacao_de_jovens_e_adultos_no_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 27.nov.2016.

_____, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cad. CEDES, v.21. Campinas. Nov. 2001. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005>. Acesso em 05.fev.2013.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. Comunidade Ativadora. 2016. Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/>>. Acesso em 16.jun.2017.

FORMOSINHO, João. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In Formosinho, João (Coord.) Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente. pp. 143-164. Porto: Porto Editora, 2009.

FÓRUM ESTADUAL DE EJA DE SÃO PAULO. Carta-Compromisso da EJA São Paulo, de 13 de setembro de 2008. Fórum de Educação de Jovens e Adultos de São Paulo. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sp/files/forumeja%20carta%20aos\[1\]...pdf](http://forumeja.org.br/sp/files/forumeja%20carta%20aos[1]...pdf)>. Acesso em 23.out.2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em 29.nov.2017.

_____, Paulo. A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc. vol. 26 nº 92. Campinas: 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>. Acesso em 08.ago.2014.

GALVÃO, Ana Maria O.; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o Analfabeto. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Angelina Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 19.nov.2017.

GIDDENS, Anthony. O mundo na era da globalização. Lisboa: Presença, 2000.

GIOVANNI, Luciana Maria. Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica. Roteiro-síntese organizado para uso didático. Araraquara-SP, 2009 (divulgação em meio digital).

_____, Luciana Maria. Análise documental nas pesquisas em educação. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.

_____, Luciana Maria. A pesquisa documental: procedimentos para elaboração de Roteiros. In: MARIN, Alda Junqueira e outros. *Relatório Parcial de Pesquisa: Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara-SP: FCL-Unesp/Fapesp/Cnpq, 1999.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Profissional: as Políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIN, Alda Junqueira. Técnicas do trabalho de investigação em educação: em destaque o Roteiro para análise documental. São Paulo: EHPS/PUC-SP, s/d.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em 08.ago.2014.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: história e implicações. Tradução: Adail Sobral/Maria Stela Gonçalves - São Paulo: Edição Loyola, 2008.

IBGE. Censo Demográfico 2010 Resultados gerais da amostra. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 27 de abril de 2012. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em 22.fev.2017.

_____. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de

Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em 27.out.2017.

IFSP-SP. Projeto do curso de Especialização em Proeja. Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. São Paulo, SP. 2010, p. 16 e 17. Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/pos-graduacao?id=262>>. Acesso em 26.ago.2016.

_____. Processo Seletivo PROEJA/2018 - Edital SPO.088/2017. Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. São Paulo, SP. 2017. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/incric3%A7%C3%B5es-no-c%C3%A2mpus-s%C3%A3o-paulo/1228-edital-spo088_2017>. Acesso em 19.out.2017.

_____. Edital de Processo Seletivo 1º/2018. Edital nº 785/2017. Edital de processo seletivo para o preenchimento de vagas do curso de pós-graduação Lato Sensu em nível de Especialização em Educação Profissional integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. MEC. Instituto Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. São Paulo, SP. 2017. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/EDITAIS/2017/Edital_785_2017/Edital_785_2017.pdf>. Acesso em 27.nov.2017.

INEP. Censo da Educação Básica: 2013 – Resumo Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília - DF. 2014. p. 22. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em 12.mar.2017.

_____. Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas Estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília – DF. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 27.out.2017.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>>. Acesso em 28.abr.2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALGLAIVE, Gerard. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 53-60.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, Sísifo Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (col.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*: In: BRASIL. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim 16. Set. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf>. Acesso em 12.jun. 2017

NBR14006: 2008. Norma Brasileira ABNT NBR 14006. *Móveis Escolares – Assentos e Mesas para Conjunto-Aluno*, de Instituições Educacionais, estabelece requisitos referentes aos aspectos ergonômicos, de acabamento, identificação, estabilidade e resistência de mesas e cadeiras para instituições de ensino. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.

NERI, Marcelo; CAMARGO, José M.; REIS, Maurício C. Mercado de Trabalho nos Anos 90: Fatos Estilizados e Interpretações. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0743.pdf>. Acesso em 12.fev.2015.

NÓVOA, Antonio. A formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____, Antonio. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em 01.mai.2016.

_____, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em 26.abr.2016.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas Insuficientes. In: BRASIL. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim 16. Set. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf>. Acesso em 20.mai. 2017.

PIMENTA, Selma G. A Autonomia de Professores. In CONTRERAS, José; tradução Sandra TrabuccoValenzuela. 2ª. ed. p. 38. São Paulo: Cortez, 2002.

POCHMANN, Marcio. Nova Classe Média? - O Trabalho na Base da Pirâmide Social Brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

RAMOS, Marise N. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em 17.nov.2017.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Namó. Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por inovação e eficiência. Conferência Internacional Desempenho dos Professores na América Latina Tempo de Novas Prioridades. Brasília, julho, 2002. Disponível em: <www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>. Acesso em 17.nov.2017.

SÃO PAULO, Lei nº 8.989 de 09 de outubro de 1979. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo. São Paulo, São Paulo, 1979. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/Servidores%20-%20Estatuto_1265987442.pdf>. Acesso em 30.nov.2017.

SAVIANI, Demerval. A Escola Pública Brasileira no longo século XX (1890-2001). III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba: 7 a 10 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em 17.nov.2017.

_____, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis ns. 5540/68 e 5692/71. In: SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____, Dermeval. A Filosofia na Formação do Educador. In: SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas - SP: Autores Associados, 1996. 11ª Edição. Disponível em: <https://ead.ifba.edu.br/file.php/325/demerval_saviani_-_do_senso_comum_consciencia_filosofica_1_.pdf>. Acesso em 25.out.2017.

SELLTIZ, Claire e outros. Métodos de Pesquisa Nas Relações Sociais. São Paulo: Herder, 1965

SESI/UNESCO. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo (Alemanha), 1997. Brasília: SESI/UNESCO Educação do Trabalhador. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 11.mar. 2017.

SINERGIA: Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. – v. 16, n. 3 (jul-set.2015). – São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2015.

SOARES, Leôncio. Educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista. Nº 47. Belo Horizonte. June 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005>. Acesso em 24.abr.2016.

TAYLOR, F.W. Princípios de administração científica. 8ª. ed.. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. A Educação Escolar no Brasil. In: FORACCHI, Marialice M. e PEREIRA, L. Educação e Sociedade. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1971.

THE TIMES HIGHER EDUCATION. Latin America University Rankings 2016. The World University Rankings. The University of Sydney Foundation Program. Canada. 2016. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em 01.mai.2017.

TIRIBA Léa; CIAVATTA, Maria (orgs.). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Liber Livro e Editora UFF, 2011.

TORRES, Rosa María. *Melhorar a qualidade da educação básica?* As estratégias do Banco Mundial. Tradução de Mónica Corullón. Livia De Tommasi, Miriam Jorge Warde, Sérgio Haddad (organizadores). 4^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Movimento Todos pela Educação. Representação da Unesco no Brasil. Redes UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/networks/specialized-communities/specialized-communities-ed/all-for-education/>>. Acesso em 21.out.2017.

_____. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em 20.nov.2017.

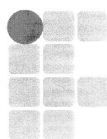
UNICEF BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 17.nov.2017.

WERLANG, Adriana da C.; VIRIATO, Edaguimar O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política de formação docente no Brasil na década de 90. IX ANPEd Sul. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1468/610>>. Acesso em 15.nov.2017.

WERTHEIN, Jorge. UNESCO: Analfabetismo funcional. 2012. Blogspot.com. Disponível em <<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/08/unesco-analfabetismo-funcional.html>> Acesso em 24.ago. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO
Campus São Paulo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO
DIRETORIA GERAL DO CAMPUS SÃO PAULO
Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação

São Paulo, 06 de setembro de 2016

De:	Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação
Para:	Vilma Santana dos Santos
Assunto:	Levantamento de dados do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Em resposta a solicitação de dados acerca do número de ingressantes, concluintes e evadidos do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para o desenvolvimento da pesquisa “CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA: RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DA EJA” no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, seguem tabelas com dados.

	2007 - 1º sem	2007 - 2º sem	2010 - 1º sem	2011 - 1º sem	2012 - 1º sem	2013 - 2º sem
Ingressantes	68	124	36	49	46	50
Concluintes	28	39	6	14	8	10
Evadidos	40	85	27	34	19	21
Cursando	0	0	3	1	19	19

	2014 - 1º sem	2015 - 1º sem	2015 - 2º sem	2016 - 1º sem	2016 - 2º sem
Ingressantes	50	20	20	20	75
Concluintes	5	0	0	0	0
Evadidos	16	3	2	1	1
Cursando	29	17	18	19	74

Ingressantes – todos os alunos aprovados em processo seletivo que efetivaram a matrícula.

Concluintes – todos os alunos que cumpriram todos os créditos em disciplinas e foram aprovados na defesa da monografia ou publicaram artigo científico.

Evadidos – alunos que abandonaram o curso, solicitaram cancelamento ou foram desligados.

Cursando – alunos que possuem matrícula ativa.

Atenciosamente,

Caio Cabral da Silva
Técnico em Assuntos Educacionais
Prontuário: 145568

Coordenadoria de Registros Escolares de Pós-Graduação
Juliana Sá Teles de Oliveira Molina
Coordenadora de Registros
Escolares de Pós-Graduação

APÊNDICE 2

São Paulo, de de 2017

Prezado Aluno Egresso do
Curso de Especialização em Proeja
IFSP-SP

Referência: Roteiro de Questionário

Este Questionário é parte integrante do meu Projeto de Pesquisa do curso de Mestrado de que participo por meio do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, cujo título é “Curso de Especialização em Proeja: ressignificando a Formação de Professores da EJA”.

Pretende-se analisar o Curso de Especialização em Proeja, vigente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo, por meio da coleta de apreciações de alunos dele egressos entre os anos de 2007 a 2015, utilizando deste Questionário. Espera-se que, além de fortalecer o rol de pesquisas relativas à promoção de políticas públicas relativas à formação de professores especificamente da EJA, possa-se obter a apreciação dos protagonistas deste programa - seus ex-alunos.

Para tanto, solicito-lhe a gentileza de responder as questões a seguir e, posteriormente, reenviar-me este documento no e-mail vilmasantanados@gmail.com. Assim como, comprometo-me manter total anonimato do respondente e utilização das informações fornecidas para fins acadêmicos, exclusivamente.

Ratifica-se que sua opinião é imprescindível para o sucesso deste projeto de pesquisa. Desde já, agradeço-lhe pela colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos!

Atenciosamente,

Vilma Santana dos Santos
Mestranda em EHPS na PUC/SP
Fone: (11) 9 9884.2063
E-mail: vilmasantanados@gmail.com

QUESTIONÁRIO

Sobre o Perfil do Pesquisado:

Formação Acadêmica /Titulação (Ano da Conclusão): _____

Tempo de Magistério (EJA e em outras modalidades de ensino): _____

Período que frequentou o Curso de Especialização em Proeja: _____

Título do Trabalho de Conclusão de Curso: _____

Motivo(s) do seu ingresso no Curso de Especialização em Proeja: _____

Sobre a Infraestrutura do IFSP-SP:

Para o funcionamento do Curso considere o conjunto de instalações, equipamentos e manutenção nas dependências do IFSP-SP (sala de aula, biblioteca, laboratório, auditórios, sanitários, cantina, etc).

Sobre o Atendimento aos Alunos/Professores:

Considere os serviços da Bedelaria Escolar e da Secretaria de Pós-Graduação do IFSP-SP.

Sobre as relações interpessoais com:

Professores do Curso de Especialização em Proeja.

Alunos (trocas com colegas estudantes).

Sobre a atuação dos Professores no Curso de Especialização em Proeja (dinâmica do trabalho docente):

Sobre a Grade Curricular do Curso de Especialização em Proeja:

Componentes curriculares do Curso de Especialização em Proeja no IFSP-SP:

1º semestre

- Cidade, Modernidade e Identidade;
- Escola, Espaços e Territórios;

2º semestre

- Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil;
- Metodologia da Pesquisa Científica;

3º semestre

- Didática do Ensino Básico Integrado ao PROEJA – I;
- Trabalho e Exclusão Social;

4º semestre

- Didática do Ensino Básico Integrado ao PROEJA – II;
- Dinâmica Social e Racial no Brasil;

Dentre esses componentes curriculares, qual ou quais você mais se identificou? E Por quê?

Quais você considera que estavam mais relacionados com sua prática ou cotidiano de trabalho? Explique de que forma.

Sobre o alcance operatório do Curso de Especialização em Proeja (articulação da teoria e a prática escolar):

Na sua opinião, como ocorreu a integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação Jovens e Adultos no Curso de Especialização em Proeja?

Você consegue identificar atualmente, na sua prática cotidiana na EJA, algum tipo de mudança perceptível em decorrência das teorias ministradas no Curso de Especialização em Proeja?

Se sim, qual (is)?

Se não, por quê?

Sobre outras esferas de atuação:

Sua participação no Curso de Especialização em Proeja teve reflexos ou contribuiu para alguma outra esfera de atuação profissional?

Sobre a continuidade da formação acadêmica:

Após conclusão do Curso de Especialização em Proeja houve algum tipo de continuidade na sua carreira acadêmica? Se sim, qual (is)? Dê exemplos.

Sobre o Curso de Especialização em Proeja:

Em uma frase síntese, qual o principal legado deixado pelo Curso de Especialização em Proeja para a sua atuação na EJA?

O que diria sobre sua participação e aprendizagem no Curso de Especialização em Proeja?

Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de comentar sobre sua experiência no Curso de Especialização em Proeja?

Muito obrigada!
SP. Abril/2017

APÊNDICE 3

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS:
--

1. Identificação do documento:

- 1.1 Título
- 1.2 Autor
- 1.3 Data:
- 1.4 Órgão responsável pela elaboração:
- 1.5 Contexto de origem:
- 1.6 Assunto:

2. Estrutura do documento:

(Fazer uma descrição esquemática do documento)

- Objetivos explicitados no documento:
- Estrutura geral do texto:
- Temas/idéias principais:
- Forma de apresentação das idéias:

3. Principais idéias e orientações contidas no documento:

4. Referências ao Tema da Pesquisa

- 4.1 Formação e preparo dos professores
- 4.2 Orientações para o trabalho pedagógico do professor
- 4.3 Relações entre formação continuada / curso e trabalho em sala de aula

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA ⇔ COORDENAÇÃO CEP IFSP-SP

Sobre o Perfil do Coordenador do CEP

- Formação Acadêmica/ Titulação
- Tempo de Magistério
- Tempo de Instituto Federal

Sobre o CEP no IFSP-SP

- Contexto de criação do curso no IFSP-SP (aspectos positivos e negativos)
- Contexto da permanência do CEP no IFSP-SP (impetração da Moção 2013)
- Visão sobre a equipe de professores-formadores (desdobramentos do curso para os alunos)

Sobre o alcance operacional do CEP

- Visão sobre o Projeto Pedagógico do CEP (ajustes; adaptações; mudanças) / Como ocorreu a integração do Projeto Pedagógico do CEP às práticas dos professores-formadores?
- A tríade: ação, reflexão, ação no planejamento pedagógico, sugerida por Saviani (1987) foi propiciada aos professores-alunos egressos do CEP, por meio da organização curricular?

Sobre os desconfortos dos professores-alunos egressos identificados no questionário:

Como foi o desenvolvimento do CEP, quanto a:

- Conhecimento mais profundo do público inerente à EJA (domínio histórico acadêmico deste campo educativo)
- Grade curricular do CEP (tendo em vista denúncia de privilegiar geógrafos e ausência de integração concreta com a Educação Profissional no Curso/ só ocorreu teoricamente, por meio do componente curricular Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil)
- Condições precárias da infraestrutura de atendimento

- Relações interpessoais com os professores-alunos (queixa de autoritarismo de professor-formador)
- 50% de professores-alunos evadidos
- Dificuldades de realização de atividades de campo ao longo do CEP (participação no CREPA na UFSCar)
- Como administrou a resistência/repúdio na convivência do público da EJA no IFSP-SP?

Sobre constituição de núcleos de pesquisas no CEP visando a materialização de redes de colaboração acadêmica (BRASIL, MEC, PROEJA MEDIO, 2006e).

- Quais as facilidades e dificuldades na efetivação desses grupos de pesquisas?
- Alguma coisa que eu não perguntei, mas que o Sr gostaria de dizer sobre a Especialização?

SP. ago.2017

/vss

APÊNDICE 5

Quadro 4 – Síntese das Teses e Dissertações selecionadas

Nº/IES/ ANO DE DEFESA	AUTOR/ TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO	RESULTADOS
01. UFPE/ 2003	CONCEIÇÃO, Francisca Maria. Formação de professores para a educação de jovens e adultos na pós-graduação Lato Sensu da UFPE	Investigou a formação de professores e professoras para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse sentido, objetivamos compreender a concepção da proposta dos cursos denominados de Especialização em Fundamentos da EJA, oferecidos por essa instituição, desde o início da década de 1990, analisando-se seus fundamentos político pedagógicos.	Revelou-se que a UFPE vem formando professores para a EJA em cursos de Especialização que se fundamentam numa concepção de educação como atividade cultural que privilegia a construção da humanidade, do ser humano e de formação como processo inacabado, por isso permanente; que a opção dos professores por esses cursos se fundamenta, predominantemente, no desejo de aperfeiçoamento da experiência teórico-prática. Por outro lado, os fundamentos anunciados na estrutura curricular e trabalhos no curso não têm sido apreendidos o suficiente pelos professores para que possam referir a contribuição dessa formação para a vida pessoal e profissional.
02. PUCSP/ 2006	NAITO, Maria José Mafra. Cursos de formação continuada para professores que atuam em educação de jovens e adultos	Investigar a visão que coordenadores, docentes formadores e professores participantes expressam sobre dois cursos de Formação continuada para professores de Educação de Jovens e Adultos, realizados em um município da Grande São Paulo, no período de 2000 a 2004, pós-municipalização do ensino.	Revelou-se há aspectos básicos dos Cursos, recorrentemente mencionados nas entrevistas e documentos que, quando contrapostos à realidade das classes da EJA e às necessidades de seus alunos e professoras, ora são considerados positivos, ora são considerados negativos pelas profissionais entrevistadas. Ou seja, as dinâmicas e atividades realizadas, a troca de experiência entre as professoras participantes, os momentos de reflexão, as leituras realizadas, a teoria e a prática oferecidas, os conteúdos trabalhados, os materiais e equipamentos utilizados, a organização e o uso do tempo e dos espaços ocupados pelos Cursos, os trabalhos em grupo, a atuação das formadoras – não são elementos considerados absolutos na avaliação dos Cursos. A análise desse conjunto de opiniões das diferentes profissionais envolvidas nos Cursos permite compor um quadro de informações essenciais para se repensar novas ações dessa natureza.
03. PUCSP/ 2006	MENEZES, Vanessa Bega. Formação e atuação profissional: Uma relação indissociável	Contribuir com a discussão sobre a apropriação desse projeto profissional, ético-político, e refletir sobre as necessidades de dar materialidade a ele e aos seus princípios	Tratou-se da profissão de Serviço Social na articulação de duas dimensões fundamentais: atuação e formação profissional, tendo como referência a incorporação do projeto ético-político construído pela categoria profissional no decorrer das décadas de 80 e 90. Uma relação estabelecida é com a capacitação continuada; a outra é com a participação política, cívica e profissional, ambas potenciais catalisadoras de uma atuação profissional comprometida com esse projeto.
04. UFMG/ 2006	RIBEIRO, Ana Maria Chagas Sette Camara. A formação e a atuação do profissional fisioterapeuta: um estudo com	Estudo com egressos do curso de graduação em Fisioterapia da UFMG entre 1982 e 2005. Analisou-se a percepção dos egressos sobre o curso, bem como de seus percursos profissionais e as relações que podem ser estabelecidas entre ambos.	Constatou-se que é um curso de práticas pedagógicas tradicionais, com inserção tardia nos cenários de prática. Os dados mostram, ainda, que o egresso está inserido no mercado de trabalho, satisfeito com sua atividade profissional e reconhece que introduz novas técnicas e formas de atuação no mercado de trabalho. Praticamente todos os egressos estão

	egressos da UFMG - 1982-2005		em atividades relacionadas com a fisioterapia e avaliam que vale a pena ser fisioterapeuta. Os dados sugerem também que as possibilidades de trabalho para os graduados em Fisioterapia pela UFMG são bastante amplas.
05. UFRGN/ 2006	MACEDO, Valcinete Pepino de. Política de formação continuada de professores :cenários, diretrizes e práticas.	Analisar aspectos da experiência de formação continuada em serviço de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental desenvolvida no município de Natal por meio do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) no período de 2002 a 2005.	Constatou-se uma avaliação positiva por parte dos professores participantes do programa no município de Natal os quais destacaram que essa estratégia política de formação continuada em serviço possibilitou o estudo de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática associado a uma nova forma de como trabalhá-los em sala de aula, compreensão de determinados conteúdos que antes tinham dificuldades, entendimento de que as atividades realizadas devem ter significado para o aluno, favorecendo a compreensão dos conceitos estudados. Dentre alguns limites evidenciados, destacam-se: ausência de leitura do material por parte dos professores, dificuldade dos docentes em conciliar as atividades diárias com os estudos individuais a distância, não realização de um acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, utilização da prova como único instrumento de avaliação dos professores e dificuldade dos professores em dar continuidade à proposta pedagógica do GESTAR após o término desse programa.
06. UFRGN/ 2007	PINHEIRO, Rosa Aparecida. Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular.	Busca-se entender como essas formadoras pensam a articulação dos saberes experienciais, advindos de suas práticas educativas em comunidades e do conhecimento científico do qual são portadoras, que devem ser mediados nas salas de aula.	Concluiu-se que a relação dos saberes científicos com os saberes experienciais, presentes nas práticas culturais dos envolvidos no processo formativo, é o fundamento para uma proposição curricular voltada a um curso de formação para educadores comprometidos com as mudanças sociais.
07. UFRGS/ 2008	ELTZ, Patrícia Thoma. Formação continuada: descon continuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores.	Caracterizar e explicitar a formação continuada, bem como analisar as relações entre a formação do professor e sua prática pedagógica, destacando a questão de se a formação continuada contribui ou não para a transformação da prática do professor.	Revelou-se que a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável a formação continuada em que práticas profissionais se tornem a base da formação. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir de uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Na formação continuada, é importante que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa, o seu mecanismo de ação, que reflita sobre os fundamentos que o levam a agir. Aprende-se a fazer fazendo, mas, também, refletindo para uma ação renovada e transformada. E nesse processo de ação-reflexão-ação se desenvolve o saber profissional. Assim, este estudo é uma tentativa de contribuição para as reflexões e os estudos sobre formação continuada na busca de uma prática pedagógica significativa e com qualidade.

08. UFRGS/ 2009	FRANZÓI, Naira Lisboa. O PROEJA para além da retórica: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas	A temática desta investigação é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), uma política pública federal que propõe a articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Através do estudo de caso sobre a trajetória de implantação do programa, no Campus Charqueadas, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, a pesquisa propõe-se a analisar o contexto da prática.	Utilizou-se três dimensões: as trajetórias profissionais (vínculos com Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos); o encontro com a política; o (re) desenho da política. Ao dar vez às vozes dos atores responsáveis pela implementação, a pesquisa buscou mostrar o significativo papel do sujeito nas políticas públicas e o quanto estas estão sujeitas a sofrer mudanças em seu desenho original quando efetivadas.
09. UFSCar/2 009	MELO, Regina Conrado. As políticas educacionais do governo Lula: a agenda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade SECAD do Ministério da Educação.	Investigar os fatores que influenciaram a criação da SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e da Diversidade, uma das cinco secretarias do Ministério da Educação com ênfase no papel das idéias na produção das políticas públicas. Utilizando como referência teórica o modelo analítico cognitivo de John Kingdom, buscaremos identificar como as idéias dos formuladores da SECAD sobre desigualdade e diversidade contribuíram para a definição da agenda socialdo governo Lula.	Revelaram-se as desigualdades de oportunidades vivenciadas por minorias identitárias e grupos excluídos como negros, índios, quilombolas, mulheres, homossexuais e trabalhadores em situação de exclusão social e de estigma sensibilizou um grupo de intelectuais, gestores públicos e uma ala de militantes do PT, no sentido de reconstruir uma modalidade de educação específica para eles. Eles compartilhavam a idéia de que a exclusão educacional de grupos <i>outsiders</i> ao sistema de ensino resultava da estrutura da desigualdade brasileira, composta pela iniquidade na distribuição de riquezas e oportunidades de acesso ao capital simbólico e cultural. Esse foi o significado intencional da criação da SECAD.
10. UFRGN/ 2009	CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.	Investigar quais são os elementos facilitadores da articulação teoria-prática nos procedimentos metodológicos do curso, embasados em Paulo Freire. Aprofundamos reflexões sobre o surgimento de uma proposta de Educação do Campo que, entre outros elementos, pauta-se na pedagogia da Alternância, especificadamente no que diz respeito às categorias Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.	Identificou-se como elementos facilitadores da relação teoria e prática, o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade oportunizando, a realização do que se caracteriza como práxis, (ação-reflexão-ação), utilizando a pesquisa como meio de inserção na realidade e a existência de grupos (coletivos), o que veio a possibilitar a participação coletiva na realização de práticas pedagógicas mais significativas no processo de formação de Educadores do Campo, com vistas a contribuir na formação de sujeitos construtores de sua própria história.
11. UFBA/ 2009	NOVAES, Amanda Leite. Panorama e perspectivas da/para formação continuada em educação física: caminhos da pós-graduação Lato Sensu na Bahia	Contribuir criticamente com o debate relativo à formação continuada de professores de Educação Física; qualificar a necessidade do Estado, a partir das instituições públicas de ensino, assumir a responsabilidade socioeconômica dessa importante etapa da formação continuada de professores e edificar projetos consistentes e articulados com a formação inicial e referenciados em um projeto histórico transformador.	Evidenciou-se: um ordenamento legal que flexibiliza o funcionamento dos cursos Lato sensu em relação aos Stricto sensu e aumenta a oferta de cursos nesse nível; uma lógica capitalista em parte das iniciativas de criação de cursos, tanto em instituições privadas, quanto em públicas e uma diversidade de temas e modos de funcionamento dos cursos.
12. UFBA/ 2009	GONÇALVES, Maria de Cássia Passos Brandão. Educação profissional de pessoas jovens e adultas: novo campo da profissionalidade docente	Estudou-se a formação e profissionalidade de professores da educação de jovens e adultos, no contexto do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – CEPROEJA, do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA – Campus de Salvador. O objetivo foi investigar as formas pelas quais professores e professoras, ao se relacionarem com as práticas educativas	Evidenciou-se que a assunção do compromisso com o ato educativo, com a construção de uma educação profissional de pessoas jovens e adultas cidadã, requer dos professores o desenvolvimento da profissionalidade. E, por sua vez, de uma formação de professores que, ao valorizar as experiências e os saberes construídos ao longo do exercício da docência, proporcione aos professores em formação o conteúdo crítico necessário à reflexão, com vistas ao desenvolvimento de competências cognitivas superiores que são, também, necessárias ao desenvolvimento de

		construíram a sua profissionalidade.	competências e saberes profissionais.
13. UFBA/ 2010	LIMA, Jacilene Fiúza de. O PROEJA, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do programa	Estudar os reais beneficiários do PROEJA e as razões das baixas taxas de conclusão do curso ofertado pelo Instituto Federal da Bahia-IFBA, unidade salvador, para esse programa.	Mostrou-se que o público-alvo do PROEJA não tem sido atingido, uma vez que o curso é voltado para a elevação da escolaridade de alunos que possuam apenas o ensino fundamental, mas nossa investigação mostrou que a maior parte dos alunos ingressantes no curso já possui o ensino médio completo. No que tange às razões das baixas taxas de conclusão do curso as análises evidenciaram que vão desde as dificuldades para acompanhar os conteúdos, passando pela metodologia utilizada por alguns professores e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, até a estrutura do curso, que de acordo com os alunos tem excesso de disciplinas e de conteúdos para uma turma da EJA, que não possui tanto tempo disponível para estudar. Também o fato da maioria dos alunos serem egressos de escolas públicas e não possuírem uma sólida base escolar foi considerado tanto por alunos quanto por professores como uma razão forte para as dificuldades e baixas taxas de conclusão do curso.
14. UFPE/ 2011	GOUVEIA, Karla Reis. A política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica.	Analisar a prática pedagógica docente em sua relação com a formação continuada docente e o currículo, a partir de recontextualização da política na prática, sob as influências dos textos políticos de diretrizes e de estratégias políticas do PROEJA e do contexto/texto institucional no IFPE Campus Recife.	Confirmou-se a hipótese de pesquisa de que o não reconhecimento institucional do PROEJA como um espaço multicultural e intercultural permite, em certa parte, que os docentes dos IFs apresentem dificuldades no sentido de construir saberes pedagógicos específicos para a ação/realização de sua atividade docente, o que os faz contribuir com a promoção de situações de fracasso dos alunos e, conseqüentemente, com uma nova exclusão da escola, contrariando assim o caráter inclusivo da política. Apreendeu-se que as dificuldades de implementação da política do PROEJA no contexto da prática do IFPE Campus Recife envolveram vários aspectos relacionados às recontextualizações produzidas pelos professores: à forma não participativa de como a política foi implantada na Instituição sem o envolvimento dos sujeitos na elaboração do projeto pedagógico dos cursos; ao tipo de formação continuada proposta pela Instituição, o que provocou a não realização pelos docentes dos cursos e com isso a não apropriação dos saberes necessários ao trabalho pedagógico na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos; o não reconhecimento pelos professores do discurso pedagógico oficial e local, no que concerne à perspectiva multicultural, e consequente ausência da uma prática pedagógica inclusiva intercultural; a prevalência das pedagogias visíveis e dos modelos de desempenho nas práticas pedagógicas docentes, relacionadas à instrumentalização dos estudantes para o mercado de trabalho. Concluiu-se que os docentes reconhecem as diferenças entre os estudantes, realizando um trabalho pedagógico com a diferença em sala de aula que valoriza a cognição, mas que menospreza as outras dimensões da educação multicultural.
15.	PORCARO,	Investigar a formação de educadores de	Revelou-se que os educadores investigados têm

UFMG/ 2011	Rosa Cristina. Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos	jovens e adultos, identificando os desafios que se interpõem na construção de sua profissionalidade docente em tal cenário educacional. Especificamente, pretendeu-se: investigar sobre a configuração da profissionalidade docente no contexto educacional da EJA; analisar a inserção profissional do educador de EJA; identificar desafios e possibilidades que permeiam o campo de atuação e de formação desses educadores; analisar o olhar desses educadores em relação à sua profissão e o impacto das referências experienciais deles no processo de sua construção profissional.	formação diversificada e apresentam todos alguma Licenciatura, mas sem uma formação específica na EJA. Na ausência de recursos específicos para o trabalho, constroem uma didática diferenciada, considerando a especificidade dos educandos. Dentro de um ambiente profissional de falta de recursos, de apoio e de alternativas, mostram-se comprometidos com a causa, interessados em fazer um bom trabalho e buscar individualmente sua formação. Têm como características principais o engajamento e a resiliência: cercados por todo tipo de dificuldade em sua prática pedagógica, lidam com essas dificuldades de maneira a superá-las e tornam-se mais preparados profissionalmente a partir desse enfrentamento. Sua formação se dá, portanto, na vivência cotidiana, no enfrentamento das dificuldades que se interpõem à sua prática e na busca de alternativas para a superação dessas dificuldades. A construção de sua profissionalidade docente ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí, criam alternativas de ação, utilizando-se dos recursos de que dispõem. Identifica-se entre eles a valorização da escuta e do acolhimento de seus educandos. Enfim, esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição.
16. UFSCar/ 2011	FERNANDES, Marta Quadros. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: o caso do campus de Vitória da Conquista	Investigar a situação atual do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia IFBA, Campus Vitória da Conquista para verificar a efetividade do Programa e seu alcance para o público a que se destina.	Conduziu-se à constatação de que, apesar de apresentarem alguns avanços, as políticas públicas do setor educacional, dirigidas às camadas populares, continuam apresentando no seu cerne a marca do populismo que esteve presente por muitas décadas do século XX, o que termina por referendar a desigualdade social imposta pela divisão de classes por não promover a universalização do ensino de qualidade. No caso específico do PROEJA, o Programa necessita encontrar o seu lugar na rede de escolas técnicas federais, para, então, efetivar a sua proposta de oferecer aos jovens e adultos a formação profissional integrada ao ensino médio capaz de dar-lhes condição de melhoria de vida e sobrevivência numa sociedade cada vez mais individualista e competitiva.
17. UFBA/ 2011	MOREIRA, Ana Paula. A experiência na formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença.	Discutir a relação entre formação e experiência e ampliação da esfera de presença na formação de professores, assumindo a ideia de formação como processo e produto.	Proporcionou-se o entendimento da ampliação da esfera de presença como busca movida pelo prazer e impulsionada pela curiosidade, no movimento da experiência na formação e da formação na experiência. Proporcionou-se, também, a percepção de que no Projeto Irecê ocorrem experiências formativas que ampliam a esfera de presença dos professores-cursistas, sobretudo no contato com as diversas linguagens, mas levaram ao questionamento sobre a dimensão disso na rede municipal de educação.

18. UFMG/ 2012	MOREIRA, Priscila Rezende. Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais.	Identificar fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais (RFEPT-MG).	Revelou-se que a maioria dos evadidos não retornou aos estudos depois de decidir abandonar o curso, embora deseje concluir a formação técnica ofertada pelo PROEJA. Os respondentes abandonaram a escola em razão da influência de fatores individuais, tais como a dificuldade de conciliar o horário de estudo e trabalho (66%), a necessidade de trabalhar (64,4%), o fato de a escola ser distante da casa e/ou do trabalho (63,6%), porque tinha dificuldades financeiras para realizar o curso (54,7%) e ainda porque faltava motivação para continuar os estudos (50,8%). No que diz respeito a fatores vinculados ao contexto da escola, um percentual superior a 30% se sentiu influenciado a evadir devido à falta de assistência financeira (47,6%), de flexibilidade nos horários para cursar as matérias (45,9%), ao excesso de matérias no curso (32,3%), à existência de professores muito exigentes (30,9%) . O conjunto de fatores que contribuiu para a decisão de abandonar o PROEJA é muito diverso, relaciona-se a questões específicas da situação dos indivíduos, mas também à estrutura dos cursos para atender às peculiaridades dos sujeitos incluídos no universo chamado “educação de jovens e adultos”.
19. PUC-SP/ 2013	BARROS, Abdizia Maria Alves. Repercussões, na prática pedagógica, da política de formação de professores de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação SEMED, Maceió AL.	Avaliar a atual Política de Formação dos Professores de Educação de Jovens e Adultos EJA, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió SEMED.	Conclui-se que a política de formação implementada pela Secretaria Municipal de educação de Maceió DEJA ainda não atende a rede de ensino em sua totalidade enquanto política pública, e que a tal política vem sendo assumida por um grupo de profissionais que atuam na educação de jovens e adultos, que têm uma história de luta, de resistência e comprometimento político com a EJA, possibilitando a emancipação dos sujeitos oprimidos no contexto da sociedade alagoana.
20. UFPE/ 2013	MELO, Darci Barbosa Lira de. Formação do gestor escolar em cursos de pós-graduação: análise da experiência da Escola de Gestores da educação básica em Pernambuco	Analisar o processo de construção do curso de pós-graduação lato sensu e como os egressos o avaliaram tendo como foco o I Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).	Apontou-se a ocorrência de uma diferença significativa entre a compreensão das diretrizes do Programa que foram reinterpretadas no contexto da prática, em que se articulou a produção de orientações oficiais e as experiências locais. Os principais resultados evidenciam uma avaliação positiva do curso e um entendimento de gestão escolar democrática voltada ao direito de todos à educação. Evidenciaram, ainda, a necessidade de implementação de mecanismos de participação e a autonomia da comunidade escolar e local para os encaminhamentos administrativos e pedagógicos relativos aos trabalhos escolares. Tal dinâmica pode ser interpretada como uma contribuição para a melhoria do desempenho profissional do gestor escolar, o que poderá contribuir para a melhoria dos índices educacionais do Estado de Pernambuco.
21. UFPE/	ROCHA, Auristela.	Compreender como as propostas de formação continuada de professores,	Revelou-se que as propostas formativas oferecidas por cada unidade gerencial da

2013	A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades	oferecidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife (SEEL/PCR), vêm se constituindo para atender à diversidade do alunado na escola.	Secretaria de Educação, pressionadas pelas políticas de avaliação e desempenho educacional, através de ações formativas aos professores da rede, buscam obter resultados que respondam satisfatoriamente aos índices avaliativos a contento. Com isso, ofertam massivamente cursos pontuais, direcionados ao ensino de língua portuguesa e matemática, colocando à margem temas que discutam a pluralidade cultural, social, psicológica e física dos alunos. Diante disso, os temas que elevam a compreensão do professor sobre seus alunos, limites e possibilidades de aprendizagem, bem como a presença de temas como cultura, diversidade e inclusão, ainda são vistos como questões periféricas na formação continuada dos professores. Desta forma, nosso estudo revela a necessidade de investimentos mais incisivos por parte dos gerentes da educação municipal, com vistas à disposição de tempo, espaços, temas e metodologias que favoreçam a reflexão-crítica dos educadores, onde os mesmos sejam capazes de banir, definitivamente, todo e qualquer episódio de exclusão e discriminação do contexto educacional.
22. UFMG/ 2013	CASTRO, Tatiana Lage de. Políticas públicas para a educação: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (ProJovem Urbano) do município de Belo Horizonte	O Programa em questão oferta aos docentes uma formação inicial e continuada durante 18 meses, com o intuito de que os professores tenham um conhecimento mais profundo dos princípios e conceitos, entre outros aspectos norteadores do Programa. Tendo em vista que existem diversas abordagens teóricas em relação à formação de professores, este trabalho desenvolveu uma interlocução entre diferentes autores dessa área, considerando suas especificidades conceituais.	Revelou-se que: a grande maioria dos entrevistados percebe pouca relação entre a formação continuada ofertada pelo ProJovem Urbano e sua prática em sala de aula, sendo que as técnicas, as atividades e os métodos que utiliza, muitas vezes, advém de sua própria experiência docente e história de vida. Ainda, assim, trouxeram para a entrevista críticas ao modelo formativo adotado pela edição 2012 do ProJovem Urbano no Município de Belo Horizonte, por perceberem este como excessivamente teórico, desconectado de sua prática docente e de sua vivência escolar. Nessa direção, a formação ofertada pelo ProJovem Urbano em Belo Horizonte possui uma visão tradicional de formação de professores.
23. UFRGN/ 2013	SILVA, Tacio Vitaliano da. Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA	Investigar como o professor de matemática, que atua na EJA do Ensino Fundamental, desenvolve sua ação didática e pedagógica, e que conhecimentos profissionais mobiliza para ensinar? Ressalta-se a importância da formação inicial e continuada e da profissionalização docente voltada aos professores dessa específica modalidade de ensino, quando devem ser os professores os protagonistas do seu desenvolvimento profissional.	Os resultados oriundos das análises revelaram que a formação inicial do professor de matemática da EJA precisa ser reconfigurada de modo a formalizar a base de conhecimentos profissionais (dos conteúdos matemáticos, da didática e dos saberes profissionais). Desse modo o estudo propõe que essa base de conhecimentos seja incorporada na prática pedagógica desses professores, para que haja uma completude do processo do ensino e da aprendizagem dos jovens e adultos. O estudo também aponta que há uma necessidade dos professores participarem de uma formação continuada que priorize planejar situações de aprendizagem dos conteúdos matemáticos considerando os conhecimentos prévios dos alunos. As análises conclusivas, logo, indicam que, o conhecimento da matemática e as estratégias didáticopedagógicas a serem mobilizadas pelo professorado devem ser capazes de motivar o alunado de tal maneira, que estes sintam necessidade de incorporar em seus conhecimentos, saberes matemáticos capazes de torná-los com maior chance de ter acesso aos benefícios sociais, econômicos e do

			mundo do trabalho.
24. PUCSP/ 2014	TSUCANA, Fernando Francisco. Formação superior de oficiais da polícia de Moçambique: articulação entre os fundamentos teóricos e as habilidades práticas.	Partindo da inquietação de que a formação oferecida pela ACIPOL vem sendo predominantemente teórica, os procedimentos metodológicos usados na prática pedagógica não estabelecem uma ligação com as práticas policiais reais, ao presente estudo interessou fundamentar como promover, através do estágio curricular supervisionado e das práticas pré-profissionais, a articulação entre os fundamentos teóricos e as habilidades práticas da formação.	Como resultado, o presente estudo levanta a proposição de que os cursos deveriam ter um núcleo básico de formação que não se estruturasse simplesmente em torno de disciplinas que repassassem conteúdos acabados, mas que transformasse a organização actual de áreas científicas em eixos de aprendizagem, devidamente integrados e articulados entre os fundamentos teóricos e as habilidades requeridas para a futura função profissional dos formandos. Isso pressupõe uma nova concepção sobre as actividades formativas, o processo formativo, os espaços de formação e os actores.
25. UFG/ 2014	VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A não consolidação do Proeja como política pública de Estado	Investigar uma política pública como expressão da disputa de projetos societários, de concepções e de tensões entre correlação de forças assimétricas na sociedade brasileira capitalista.	Os dados revelam que o Estado esteve presente na indução do Proeja e, para isso, houve financiamento específico, formação de professor, de gestor e de técnico administrativo e criou-se legislação apropriada para se induzir essa política. Todavia, os principais resultados indicam a não concretização do Proeja como política pública de Estado, havendo ainda uma diferenciação entre a intenção declarada e a materialização do Proeja. Os resultados indicam também entendimento restrito no que diz respeito à garantia do direito à educação para o público de jovens e adultos trabalhadores, confusão em relação às especificidades desses sujeitos, limites na concretização da formação de professores e ausência de professores para atuar no programa. Embora tenha havido um movimento contrahegemônico nos IFs para a defesa da implantação do Proeja, o que se verifica é a concepção liberal de direito iguais, excluindo, com isso, os diferentes e “menos capazes”.
26. UFRGN/ 2014	DINIZ, Ana Lúcia Pascoal. PROEJA FIC/Funda-mental no IFRN-Campus Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional	Analisar o Curso FIC de Auxiliar Técnico em Gestão e Qualidade em Serviços, na forma integrada ao ensino fundamental/EJA, desenvolvido pelo IFRN-MO entre 2011 e 2013 no âmbito do PROEJA FIC/FUNDAMENTAL. Busca-se perceber a aderência entre as diretrizes nacionais postuladas para o Programa, o instituído no PPC e as mediações com o processo gestado no funcionamento do curso.	Mediatizados pelas interfaces do contexto investigado, os resultados mostraram que a consolidação do PROEJA FIC FUNDAMENTAL vai além das intenções declaradas oficialmente. Inferi-se que após sete anos de criação, ainda que guarde potencialidades, esse Programa não está sendo desenvolvido a contento, em razão de apresentar fragilidades em nível nacional e local, configuradas na baixa capilaridade, pouca abrangência e desoneração dos compromissos públicos essenciais ao desenvolvimento dos cursos. A efetivação do PROEJA FIC/FUNDAMENTAL como parte de uma política social de inclusão emancipatória, conforme declaração oficial, pressupõe a aproximação da lógica legal com a lógica social, de modo a não propagar apenas discursos e efetivar o culto às experiências pontuais e bem sucedidas que atingem tão somente a uma minoria, mas sim oferecer as condições reais e necessárias para promover a abrangência e a qualidade social das ofertas nesse formato do Programa.
27. UFG/ 2015	FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva. Formação continuada de professores na	Compreender como os professores vivenciam e integram os processos de formação continuada ao trabalho realizado no Proeja-FIC/Pronatec da Rede Municipal de Educação de Goiânia (SME), buscando refletir	Os resultados apontam que a formação continuada em questão levou ao coletivo de professores da escola campo, novas perspectivas e possibilidades de trabalho

	educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência da secretaria municipal de educação de Goiânia em 2013-2014	acerca de como os elementos da formação continuada puderam contribuir ou não com a efetivação de uma prática pedagógica com vistas à emancipação dos sujeitos da modalidade, por meio da construção do currículo integrado, que tem a realidade dos educandos como foco de reflexão e análise crítica, pautada nos princípios da educação popular, da formação integral e omnilateral, enquanto ferramenta de luta.	contribuindo efetivamente com o trabalho proposto pelo Proeja-FIC/Pronatec.
28. UFG/ 2015	MORAIS, Ariadiny Cândido. Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja	Analisar a prática pedagógica, a formação das professoras do Proeja e sua relação com concepções e princípios defendidos por esse programa. Essas concepções e princípios estão explicitados no Documento Base do Proeja e nos documentos produzidos no IFG: Plano de Desenvolvimento Institucional, projetos de curso e planos de ensino. Buscou-se ainda estabelecer as relações entre a prática pedagógica e os referenciais norteadores do Proeja.	Com base no aprofundamento da revisão bibliográfica e documental e na análise dos dados da pesquisa empírica, percebemos que, apesar da formação das professoras no campo da educação profissional, que demonstram domínio dos conteúdos ministrados, a formação para a docência é insuficiente para contribuir de modo significativo para a prática pedagógica, bem como para a compreensão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da proposta do Curso Técnico em Cozinha - Proeja. Percebemos ainda que os princípios e as concepções dos programas relativos à prática docente e expressos nos documentos oficiais são apresentados de forma clara, ampla e coerente, exceto nos planos de ensino em que não aparece a indicação de concepções defendidas pelo programa, tais como formação humana integral, currículo integrado ou ainda a concepção do sentido ontológico do trabalho, caracterizando-se em uma concepção pragmática e tecnicista. Tal constatação reforça a necessidade de uma formação pedagógica mais específica e contínua para os docentes que atuam não só no Curso Técnico em Cozinha - Proeja, mas também em todos os cursos desta modalidade.

Fonte: Elaborado pela autora apoiada em levantamento bibliográfico realizado em Banco de Teses e Dissertações de IES, 2017

Quadro 5 – Síntese dos Estudos selecionados nos Periódicos Científicos

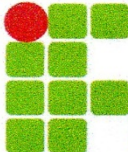
PERÍODO/ANO	AUTOR/TÍTULO	OBJETIVO	RESULTADO
29. Cadernos de Pesquisa/ 2003	GOMES, Candido Alberto e CARNIELLI, Beatrice Laur. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos.	A expansão do ensino médio tem-se realizado crescentemente, em termos relativos, pela educação de jovens e adultos – EJA –, reacendendo temores de facilitário educacional. Estes, porém, não são confirmados pelas estatísticas educacionais, que indicam a persistência da grande maioria dos alunos no ensino médio regular, especialmente noturno, apesar da elevada distorção idade-série.	Os resultados indicam que os participantes consideravam estigmatizados os certificados de EJA e que preferiam alternativa mais exigente, com melhores perspectivas para o trabalho e a continuidade dos estudos. Assim, é confirmada a estratificação das oportunidades educacionais, formando um cardápio pelo qual modalidades diferentes têm custos e benefícios diversos. A dualidade dos sistemas torna a EJA, com menos recursos e prestígio, uma alternativa negligenciada de democratização.
30. Educar em Revista UFPR/ 2007	RUMMERT, Sonia Maria e VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.	Evidenciar que os atuais programas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital.	As políticas educativas com caráter compensatório e aligeirado reiteram, a partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de educação para a classe trabalhadora.
31. Educação em Revista - UFMG/ 2008	SOARES, Leônicio. O educador de jovens e adultos e sua formação	O artigo versa sobre a formação inicial do Educador de Jovens e Adultos a partir dos resultados de estudo realizado no curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. Desde a criação da habilitação (1986), a pesquisa analisa a pertinência da profissionalização desse educador, o significado da formação inicial em EJA para professores e egressos da habilitação e a inserção desse educador no campo de trabalho.	Revelou-se o quanto é fértil analisar os processos de formação e atuação desses profissionais, por meio da reconstrução de suas trajetórias, e conclui-se que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, tanto na instância das práticas quanto na dos estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para uma formação específica. A formação do educador da EJA pode contribuir para o fortalecimento e a (re)configuração desse campo e, conseqüentemente, para o melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização.
32. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP /2010	MARQUES, Denise Travassos e PACHANE, Graziela Giusti. Formação de educadores: um a perspectiva de educação de	Salientar a necessidade de melhor formação docente em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, mais especificamente, em relação ao idoso, um grupo marcado por múltiplas exclusões e bastante presente nas salas de aula de EJA.	Tornam-se necessárias rupturas, que dizem respeito à própria imagem do pedagogo e da área da educação na sociedade, notadamente vinculada à infância, no intuito de incluir temáticas relativas ao idoso e ao envelhecimento nos currículos dos cursos de pedagogia, bem como de ampliar discussões a respeito do idoso, em especial aquele oriundo de camadas populares, nas pesquisas no campo educacional.

	idosos em programas de EJA		
33. Educação e Sociedade - Revista de Ciência da Educação/ 2010	DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.	Analisa a abordagem conferida à EJA nos documentos preparatório e final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e indica desafios prioritários desse campo educativo a serem enfrentados pelo novo PNE 2011-2020 nos âmbitos das concepções político-pedagógicas, do financiamento, da formação e profissionalização dos educadores e do regime de colaboração entre as esferas de governo.	O artigo contextualiza e avalia os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, evidenciando que as metas para a educação de jovens e adultos (EJA) não serão alcançadas.
34. Educação em Revista – UFMG/ 2011	SOARES, Leônicio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA.	O artigo traz resultados de uma pesquisa que vem sendo realizada sobre as especificidades da formação do educador de jovens e adultos em que buscamos selecionar propostas que nos auxiliassem a identificar suas singularidades.	Ao analisarmos como acontece a EJA e o que ressaltou quanto às suas especificidades, nas propostas pesquisadas, oito pontos se destacaram: a origem de cada um; a diversidade dos sujeitos; a preocupação com o espaço físico; as formas de conceber as propostas curriculares; a disponibilidade de recursos didáticos; as políticas complementares de alimentação e transporte; a formulação de uma política pública para a EJA; e as iniciativas de formação inicial e continuada.
35. Anped/ 2013	BAPTISTA, Anderson José Lisboa. A integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos: novos rumos para EJA no século XXI?	O objetivo é a partir da perspectiva dos alunos e do olhar e prática do docente, refletir sobre o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e sua inserção no Colégio Pedro II, investigando possíveis mudanças nas concepções pedagógicas e políticas da Educação de Jovens e Adultos.	Destacamos então três aspectos importantes inerentes ao PROEJA: a integração da EJA com a Educação Profissional, a entrada da EJA na Rede Federal e a proposta do currículo inovador.
36. Educação em Revista – UFMG/ 2014	VENTURA, Jaqueline e BOMFIM, Maria Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o Formal e o Real nas Licenciaturas.	Busca contribuir para o debate sobre o lugar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura, destacando especificidades e lacunas observadas.	Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos vem sendo assunto menor.
37. Cadernos CEDES/ 2015	DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início	Analisa as transformações nas políticas de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil do início do século XXI, face aos direitos reconhecidos na legislação nacional e aos compromissos assumidos em fóruns internacionais (alguns dos quais estão sendo revistos em 2015).	O resultado das políticas de EJA, entretanto, frustrou as expectativas e ficou distante dos direitos proclamados e das metas compromissadas, evidenciando que a cultura do direito à educação ao longo da vida não está ainda enraizada na sociedade e nos governos.

	do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional.		
38. Anped/ 2015	CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro e BARBOSA, Sebastião Claudio. PROEJA, Trabalho Docente e Formação de Trabalhadores	Esse artigo analisa dados levantados junto aos docentes dos cursos técnicos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Goiás (IFG) sobre quem são e como desenvolve a sua prática pedagógica. A análise é realizada a partir da formação destes docentes e para isto, recupera-se tanto a trajetória histórica da EJA quanto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como modos educativos vinculados a formação de trabalhadores pobres e quanto da formação docente para trabalhar com a EJA e EPT.	Um dos desafios para esta formação é o trabalho daqueles que formam estes trabalhadores. Nesta perspectiva, além de muitas outras, a entrada da EJA na Rede Federal tem provocado tensões importantes para revolver questões pouco discutidas, como por exemplo, a prática pedagógica dos docentes da EPT e qual formação esta Rede, pública, deve proporcionar a estes trabalhadores pobres. Daí considerar-se importante a reflexão sobre o trabalho docente no PROEJA, tanto para qualificar a prática docente nesta perspectiva de formação, quanto para consolidar o acesso, a permanência e êxito formativo destes trabalhadores que procuram a Rede Federal. Este é, ao mesmo tempo, o convite e a exigência que se faz.

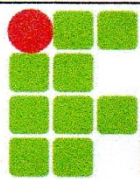
Fonte: Elaborado pela autora apoiada em levantamento bibliográfico realizado em Banco de Periódicos Científicos educacionais, 2017

APÊNDICE 6

 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO				CAMPUS SÃO PAULO	
1- IDENTIFICAÇÃO					
Curso: Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos					
Componente curricular: Escola, Espaços e Territórios				Código: ETC	
Semestre: 1º semestre				Nº aulas semanais: 03	
Total de aulas: 57				Total de horas: 42,75	
Conteúdos curriculares:	Prática de ensino:	Estudos:	Laboratório:	Orientação de estágio:	
2- EMENTA:					
Elaborar uma análise histórica das idéias que constroem quadros do nascimento da sociedade e da educação brasileira a partir da instauração da República. Analisar a questão da Educação e suas relações com a cidadania no Brasil. Construir um panorama da educação brasileira no período atual, tendo como foco a questão da Urbanização e a escolarização de massa e o quadro de exclusão/inclusão social. Estudar o papel da escola pública para a contenção ou à emancipação social no pensamento e nas práticas escolares. Compreender o estabelecimento da norma como um conjunto de dispositivos biopolíticos de governo nas sociedades moderna e contemporânea. O papel da educação é decisivo nesses processos, especialmente nas instituições de “sequestro” ou de “confinamento” (escola, prisão, hospital), de modo que as discussões sobre políticas de inclusão podem ser colocadas numa perspectiva que, ao invés de naturalizar a condição anormal ou do estigma, coloca o próprio conceito de norma como parte do problema.					
3-OBJETIVOS:					
A presente disciplina procura enfatizar o contexto onde se estrutura a história da educação no Brasil, evidenciando a categoria: trabalho como fio condutor para a compreensão dos processos de dominação e resistência da sociedade, definidos no transcorrer de todo século XX e sua repercussão no mundo da educação. Nesse sentido, procura ressaltar a análise do urbano através dos processos de popularização da escola, revelados a partir da formação do professor e das iniciativas de racionalização do trabalho docente promovidas pelo Estado através de uma série de novas competências e habilidades determinadas para o cotidiano da escola.					
4-CONTEUDO PROGRAMATICO:					
• Mudanças sociais e a Educação Brasileira • A Qualidade do ensino na escola pública • Adestramento e Educação					

• Educação Permanente e capitalismo tardio. • Educação e novas relações de trabalho. • A autonomia do professor
5-METODOLOGIAS:
Aulas expositivas elaboradas a partir de um plano que favorece a participação dos estudantes na resolução de problemas.
6-CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
1. Os alunos deverão apresentar fichamento dos textos na data estipulada que consta no plano de aula. Os fichamentos poderão ser entregues após a data, no entanto, estes não terão pontuação. 2. Cada fichamento terá validade de até 1,0 (um) ponto, totalizando quinze pontos. 3. Haverá uma avaliação dissertativa, sem consulta, com valor de até 10,0 (dez) pontos. 4. Um seminário com valor de 5,0 (cinco) pontos. 5. As notas serão somadas e divididas por 03(três). 6. O arredondamento de notas será calculado da seguinte maneira: de 0 a 0,25 ou 0,5 a 0,75 será arredondado para menos. O arredondamento de notas será realizado, somente, após a média final.
7-BIBLIOGRAFIA BÁSICA:
BERMAN, M. Introdução: Modernidade ontem, hoje e amanhã In: <u>Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: A aventura da Modernidade</u>. Trad. Carlos Felipe Móises e Ana Maria Ioriatti, São Paulo: Cia das Letras, 1986. BRADBURY, M. e McFARLANE, J. O nome e a natureza do modernismo In: <u>Modernismo: guia geral</u>. Trad. Denise Bottman, São Paulo, Companhia das Letras, 1989 GIDDENS, A. Os contornos da alta modernidade In: <u>Modernidade e Identidade</u>. Trad. Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. HARVEY, D.. Passagem da modernidade à pós-Modernidade na cultura contemporânea In: <u>Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural</u>. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, São Paulo: Edições Loyola, 2003 LEFEBVRE, H.. Industrialização e urbanização In: <u>O Direito à Cidade</u>. Trad. T.C. Netto. São Paulo: Editora Documentos, 1969.
8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
CONNOR, S. Pós Modernismo e a Academia In: <u>Cultura Pós-Moderna: Introdução às Teorias do Contemporâneo</u>. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Naria Stela Gonçalves, São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MUMFORD, L.O Subúrbio – E depois In: A Cidade na História: Suas Origens Transformações e Perspectivas. Trad. Neil R. da Silva, 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO

**CAMPUS
SÃO PAULO**

1- IDENTIFICAÇÃO

Curso: Pós-Graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Componente curricular: Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil

CHT

Semestre: 2º semestre

Nº aulas semanais: 03

Total de aulas: 57

Total de horas: 42,75

Conteúdos curriculares:

Prática de ensino:

Estudos:

Laboratório:

Orientação de estágio:

2- EMENTA:

Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil é um componente curricular destinado à uma análise histórica do Ensino Técnico no Brasil, partido das Escolas de Aprendizizes e Artífices até chegar ao modelo atual, tratando inclusive das legislações sobre o Ensino Técnico e a rede estadual das Escolas Técnicas. Neste componente serão desenvolvidos seminários e palestras de ensino e pesquisa sobre os temas do Ensino Técnico. Ao final do semestre, os alunos divulgarão os resultados parciais de seus trabalhos de pesquisa dentro deste tema, colaborando para a apresentação da monografia no final do curso de Especialização.

3-OBJETIVOS:

- Analisar historicamente o Ensino Técnico no Brasil, em particular a rede federal e a rede estadual;
- Apresentar e discutir as legislações sobre o Ensino Técnico e do PROEJA;
- Buscar os nexos que conformam a história da educação no Brasil e seu vínculo com a profissionalização, marcando os contextos que justificam, hoje, uma política educacional voltada para a EJA;
- Elaborar trabalho de pesquisa sobre o Ensino Técnico no Brasil.

4-CONTEUDO PROGRAMATICO:

1. A Sociedade Industrial e a divisão do trabalho
 - a acumulação do capital e o avanço tecnológico
 - a fábrica e a organização da sociedade capitalista: países industrializados e países de base primário-exportador
2. O papel da educação no controle da sociedade capitalista
 - o Estado como mediador do processo de reprodução do sistema econômico vigente
3. Brasil: a urbanização / industrialização induzida pelo complexo exportador cafeeiro
 - a urbanização / industrialização e as políticas públicas de controle social
4. A educação como possibilidade de controle do avanço das relações capitalistas
 - a escola de aprendizes e artífices e a busca de uma finalidade prática para os jovens urbanos da década de 10 (séc XX)
5. O avanço da industrialização brasileira
 - a industrialização restringida e a pretensão da substituição de importações;

- o projeto nacionalista do Governo Vargas e sua interferência no processo de expansão do ensino profissionalizante: o controle da imigração e a formação de quadros técnicos.
- 6. A formação de uma classe operária nacional
 - a busca da formação tecnológica e o contraponto do projeto de universidade;
 - a formação técnica em nível médio e a busca da qualificação profissional através de escolas destinadas para essa finalidade
- 7. A industrialização intensiva de base multinacional
 - a internacionalização do capitalismo no Brasil, a consolidação do projeto de integração nacional e as políticas públicas de implementação de uma nova ordem econômica
- 8. A instauração de uma política voltada para o ensino profissionalizante
 - a Reforma Universitária - 5580/68 e a opção pelo modelo norte-americano de organização da formação profissional
 - os acordos internacionais (MEC USAID), a Lei de Diretrizes e Bases – 5692/71 e a plena instauração do ensino profissionalizante em nível de 2º grau
 - O fracasso do ensino profissionalizante de 2º grau e a avanço do ensino tecnológico (federal e estaduais)
- 9. Análise histórica do Ensino Técnico no Brasil, em particular a rede federal (atividade de pesquisa)
 - Escolas de Aprendizes e Artífices;
 - Liceu de Ofícios;
 - Ginásio Industrial;
 - Escola Técnica Federal;
 - Centro Federal de Educação Tecnológica;
- 2. Análise histórica da Rede Estadual de Ensino Técnico (atividade de pesquisa)
 - Histórico da Rede;

5-METODOLOGIAS:

Aulas expositivas elaboradas a partir de um plano que favorece a participação dos estudantes na resolução de problemas.

6-CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

1. Os alunos deverão apresentar fichamento dos textos na data estipulada que consta no plano de aula. Os fichamentos poderão ser entregues após a data, no entanto, estes não terão pontuação.
2. Cada fichamento terá validade de até 1,0 (um) ponto, totalizando quinze pontos.
3. Haverá uma avaliação dissertativa, sem consulta, com valor de até 10,0 (dez) pontos.
4. Um seminário com valor de 5,0 (cinco) pontos.
5. As notas serão somadas e divididas por 03(três).
6. O arredondamento de notas será calculado da seguinte maneira: de 0 a 0,25 ou 0,5 a 0,75 será arredondado para menos. O arredondamento de notas será realizado, somente, após a média final.

7-BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ADORNO, T.W. Educação após Auschwitz in Educação e Emancipação, 3ªed, São Paulo: 2003, Paz e Terra (p.119-138)
- BEISIEGEL, Celso de. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Dir.) *História Geral da Civilização Brasileira* (III – O Brasil Republicano: Economia e Cultura: 1930-1964), 2ed. São Paulo: Difel, 1986. pp.384-416.

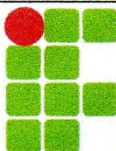
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro Ed., 2004.(p.1-36; 191-197)
- CUNHA, Luiz A. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, Brasília-DF: FLACSO, 2005.
- CUNHA, Luiz A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. 2.ed.São Paulo: Editora UNESP, Brasília-DF: FLACSO, 2005.
- FERRETTI, C. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, n. 59, ago, 1998
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2006.
- IGLESIAS, F., A industrialização brasileira, Editora Brasiliense,1985.
- KUENZER, A. Z. Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELLO, João Manuel Cardoso de. O Capitalismo Tardio: Contribuição à Revisão Crítica da Formação e do Desenvolvimento da Economia Brasileira. 7ª Ed., São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PICHELI, Valdir. *O IDORT enquanto proposta educacional no contexto de formação da hegemonia burguesa no Brasil 1930-1944*. Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
- NASCIMENTO, Benedicto H. A ordem nacionalista brasileira: o nacionalismo como política de desenvolvimento durante o Governo Vargas, 1930-1945. São Paulo: Humanitas / FFLCH-USP/IEB, 2002.
- SILVA, Sergio. Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil. 6ª Ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1985.
- SCHWARTZMAN, Simon *et al.* Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.
- SENAI. De Homens e Máquinas (Vol. I - Roberto Mange e a formação profissional). São Paulo: SENAI-SP, 1991.
- WEINSTEIN, Barbara. (Re)Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964). São Paulo: Cortez / CDAPH-IFAN / Universidade São Francisco, 2000.

8.2 - Complementar:

- NASCIMENTO, Benedicto H. A ordem nacionalista brasileira: o nacionalismo como política de desenvolvimento durante o Governo Vargas, 1930-1945. São Paulo: Humanitas / FFLCH-USP/IEB, 2002.
- SILVA, Sergio. Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil. 6ª Ed., São Paulo:

Alfa-Omega, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon *et al.* Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO

CAMPUS
SÃO PAULO

1- IDENTIFICAÇÃO

Curso: Pós-Graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Componente curricular: Trabalho e exclusão social

Código: TES

Semestre: 3º semestre

Nº aulas semanais: 03

Total de aulas: 57

Total de horas: 42,75

Conteúdos curriculares:

Prática de ensino:

de

Estudos:

Laboratório:

Orientação de estágio:

de

2- EMENTA:

As transformações do capitalismo na etapa da globalização: da crise das políticas keynesianas nos anos setenta, à hegemonia do neoliberalismo. Da financeirização do Capital à reestruturação produtiva: o aumento da taxa média de lucro ao longo dos anos noventa. A grande corporação capitalista contemporânea: possibilidades e limites das regulações social, ambiental, de gênero e de raça. Capitais fictícios e novos mercados financeiros: os perigos da financeirização. Inovação tecnológica e aumento da produtividade média do trabalho. Flexibilização dos direitos trabalhistas nos países centrais e políticas sociais compensatórias nos países periféricos. Crise fiscal dos Estados ao final dos trinta anos de crescimento do pós-guerra; fim da convertibilidade fixa do dólar ao ouro, e pressões inflacionárias nos países centrais. O desemprego crônico nos países centrais: suas causas e consequências. Da etapa da guerra fria ao apogeu da supremacia norte-americana na Triade depois da restauração capitalista na ex-URSS. Das crises econômicas dos países periféricos em 1997 (Ásia), 1998 (Rússia) e 1999 (Brasil) à crise mundial de 2000/2001. Crise da liderança americana no sistema internacional? A formação de um mercado mundial de trabalho com a deslocalização industrial para a Ásia. Hipóteses de interpretação das crises cíclicas: a recuperação entre 2003 e 2008, e a nova crise aberta em 2007. Significado histórico da recolonização na América Latina dos anos noventa: a crise dos regimes democrático-eleitorais e as revoluções populares. A inserção do Brasil no mercado mundial e no sistema internacional de Estados. A classe trabalhadora – sua formação social e política - e seu lugar na história contemporânea do Brasil. A proletarianização da força de trabalho no Brasil: as etapas históricas da industrialização e urbanização. Formalidade e informalidade no mercado de trabalho: raízes históricas e fenômenos conjunturais. A formação do movimento operário e sindical no Brasil. A crise da pequena propriedade e a proletarianização do trabalho agrário: os movimentos sociais no campo.

3-OBJETIVOS:

Entender as articulações entre as relações sociais e políticas e os processos econômicos que condicionam a exclusão social. Facilitar a compreensão das circunstâncias que favorecem ou obstaculizam a integração no mercado de trabalho. Entender os processos de discriminação de classe, de raça e de sexo e os mecanismos de manipulação – repressão e, ou cooptação – que foram historicamente construídos para preservar a exploração econômica e a dominação política. Discutir as transformações no capitalismo contemporâneo à escala mundial, e no Brasil, para contextualizar o fenômeno do desemprego crônico de, pelo menos, 10% da população economicamente ativa a partir dos anos oitenta. Problematicar o tema do aumento ou diminuição da desigualdade social. Estudar as causas do fim da etapa histórica em que a tendência ao pleno emprego estimulava as migrações internas para os centros industriais.

Contextualizar as variáveis educacionais e demográficas: do aumento gradual da escolaridade média e da expectativa média de vida, ao aumento do desemprego e estagnação do salário médio. Inserir as transformações do mercado de trabalho no Brasil no marco da nova situação do mercado mundial com a plena integração da China e da Índia. Analisar os processos de contenção da crise social: políticas sociais compensatórias, migração externa e remessas de dólares, marginalização juvenil nas megalópoles, etc...

4-CONTEUDO PROGRAMATICO:

1. As etapas histórico-econômicas do capitalismo contemporâneo: da crise de 1929 aos projetos de regulação de inspiração keynesiana do pós-guerra; do período de crescimento sustentado entre 1945/1974 à hegemonia dos planos de ajuste neoliberal; das primeiras crises financeiras da globalização à nova etapa de crise da liderança norte-americana no mercado mundial.
2. Crise cíclicas ou crise crônica: hipóteses de interpretação do significado da financeirização. Fim da convertibilidade do dólar ao ouro; flutuação das moedas no mercado mundial; expansão da economia mundial e deslocalização industrial em direção à Ásia; hierarquia dos Estados no sistema mundial e nova divisão internacional do trabalho. Impérios, países periféricos, semi-periféricos, Protetorados e colônias. Recuperação da economia mundial após crise de 2000/2001.
3. Os cinco desafios centrais na aurora de uma nova crise na economia mundial: redução de custos industriais; barateamento das matérias-primas; aceleração da inovação tecnológica; expansão do mercado mundial até à última fronteira; e controle da financeirização.
4. A tendência à formação de um mercado mundial de trabalho na etapa da globalização e as pressões e obstáculos que enfrenta: complementaridade do crescimento chinês e asiático com as economias japonesa e a norte-americana. A pressão dos custos baixos das economias asiáticas sobre as outras economias periféricas.
5. Os desequilíbrios internos e externos da economia norte-americana e a crise atual: déficit's orçamentário e comercial. Hipóteses sobre a permanência ou crise da liderança norte-americana no mercado mundial e suas consequências no sistema internacional de Estados.
6. A teoria das ondas longas e a evolução da economia mundial nos últimos trinta anos: hipóteses Kondratiev, Schumpeter, Wallerstein e debate atual. Perigo de uma grande depressão em câmara lenta?
7. Reestruturação produtiva e inovação tecnológica: aumento da produtividade média do trabalho e do desemprego. Flexibilização dos direitos trabalhistas nos países centrais; aumento da economia informal, migração da mão de obra para os países centrais, e políticas sociais compensatórias nos países periféricos. Crise fiscal dos Estados ao final dos trinta anos de crescimento do pós-guerra.
8. Inflação ou desemprego: a economia mundial diante do desafio do "parto sem dor" de uma nova etapa histórica de crescimento sustentado. As relações do Brasil com a economia mundial e as oportunidades perdidas e aproveitadas nas etapas históricas precedentes: as pressões recolonizadoras. A inserção do Brasil no sistema internacional de Estados e os seus desafios à luz da história.
9. A classe trabalhadora – sua formação social e política - e seu lugar na história contemporânea do Brasil. A proletarianização da força de trabalho no Brasil: as etapas históricas da industrialização e urbanização. Formalidade e informalidade no mercado de trabalho: raízes históricas e fenômenos conjunturais. O lugar da educação pública na constituição de uma força de trabalho urbano-industrial: desafios e obstáculos.
10. A formação do movimento operário e sindical no Brasil à luz da história. A crise da pequena propriedade e a proletarianização do trabalho agrário: os novos movimentos sociais no campo. Os movimentos ambientalistas e a pressão da crise ecológica. Os movimentos negros

e a luta contra o racismo. Os movimentos de mulheres e a luta contra o machismo. Os movimentos contra a homofobia.
5-METODOLOGIAS:
Aulas expositivas elaboradas a partir de um plano que favorece a participação dos estudantes na resolução de problemas.
6-CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
1. Os alunos deverão apresentar fichamento dos textos na data estipulada que consta no plano de aula. Os fichamentos poderão ser entregues após a data, no entanto, estes não terão pontuação. 2. Cada fichamento terá validade de até 1,0 (um) ponto, totalizando quinze pontos. 3. Haverá uma avaliação dissertativa, sem consulta, com valor de até 10,0 (dez) pontos. 4. Um seminário com valor de 5,0 (cinco) pontos. 5. As notas serão somadas e divididas por 03(três). 6. O arredondamento de notas será calculado da seguinte maneira: de 0 a 0,25 ou 0,5 a 0,75 será arredondado para menos. O arredondamento de notas será realizado, somente, após a média final.
7-BIBLIOGRAFIA BÁSICA:
ALVES, Giovanni. <i>O novo e precário mundo do trabalho</i>. São Paulo: Boitempo, 2000. ANTUNES, Ricardo. <i>Adeus ao trabalho?(ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho)</i> São Paulo: Cortez, 1995. ARCARY, Valério. <i>Cinco polêmicas sobre o futuro do capitalismo in O encontro da revolução com a história</i>. 1. São Paulo: Xamã Editora, 2006. BRAVERMANN, Harry. <i>Trabalho e Capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX</i>. Rio de Janeiro: Guanabara, 3ª edição, 1987. CHESNAIS, François. <i>A mundialização do Capital</i>. São Paulo: Xamã, 1996. HUSSON, Michel. <i>Leer hoy “El Capital” de Marx</i> in http://www.hussonet.free.fr/ MÉSZAROS, István. <i>Socialismo o Barbarie</i>, Buenos Aires: Ed. Herramienta, 2003. NEGRI, Toni & HARTDT, Michael. <i>Imperio</i>, Bogotá: Ed. desde abajo, 2001.
8-BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
ACHCAR, Gilbert (2000), <i>De un siglo americano al otro: entre hegemonía y dominación in La hegemonía norteamericana</i>, Buenos Aires: Actuel Marx - K&ai Ediciones, 2000. ANTUNES, Ricardo. <i>Os sentidos do trabalho</i>. São Paulo: Boitempo, 2000. ARCARY, Valério. <i>O encontro do capitalismo com a crise in O encontro da revolução com a história</i>. 1. São Paulo: Xamã Editora, 2006. ARCARY, Valério. <i>Cinco observações sobre a crise da educação pública in Cadernos do ILAESE</i>, São Paulo, 2006. BIDET, Jacques. <i>El imperialismo y la cuestión del Estado mundial</i>. Buenos Aires: Herramienta Nº 23, 2003. HARVEY, David. <i>La condición de la posmodernidad</i>, Buenos Aires: Amorrortu eds. 1998. WEISBROT, Mark, SCHMITT, John, SANDOVAL, Luís. <i>El impacto de una desaceleración de la economía estadounidense en el hemisferio occidental</i>, Center for Economic and Policy Research, (CEPR) Informe temático, marzo 2008 in www.cepr.net

APÊNDICE 7

**Quadro 6: Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o
Curso de Especialização em Proeja (CEP): condições para funcionamento**

Profes- sor- aluno egresso	Infraestrutura	Atendimento aos Professores- alunos egressos	Relações Interpessoais
01	As salas de aulas disponibilizadas para o curso não proporcionam conforto ergonômico e também dificulta a possibilidades de desenvolver dinâmicas em grupo e também deixa a desejar a ventilação, apesar do pé direito alto, quanto a limpeza é satisfatória. As salas não são adequadas para utilização de vídeos ou acesso à internet. O acesso aos auditórios é concorrido, daí as salas terem estrutura mínima para atender essa necessidade. A instituição possui rampas de acesso às salas de aula, auditórios e cantina/refeitório. A biblioteca poderia disponibilizar a possibilidade de circular pelo acervo, já a área para a leitura é satisfatória. Limpeza e iluminação são satisfatórias. A cantina/refeitório são pequenos em relação ao volume de pessoas que passam por lá, gerando filas e dificuldades de mesas. Limpeza satisfatória. Os sanitários são funcionais e adaptados para pessoas com necessidades especiais e a limpeza poderia ser melhorada, mas atendem minimamente. Ponto forte são os bebedouros com água gelada e em número suficiente. Mas, o grande problema são as infiltrações quando chove!	- Os inspetores de alunos são em número insuficiente e não resolvem os problemas plenamente sobre informações, caso vc nunca tenha ido à instituição, pois são muitas salas em locais de difícil localização e que também mudam de lugar com certa frequência. Já em relação a Secretaria da pós-graduação o atendimento é satisfatório, na maioria das vezes são atenciosos e prestativos no atendimento pessoal, por telefone ou por e-mail.	Os professores no período em que fiz o curso, já que tem certa rotatividade, eram bem acessíveis e amigáveis, além de terem afinidade com o eixo norteador do curso. A experiência com os colegas estudantes foi interessante e às vezes conflituosa, mas sempre enriquecedora, afinal são pessoas com experiências e visões de mundo diferentes.
02	Na época a infraestrutura era satisfatória.	Eficiente e satisfatório.	Os professores eficientes e capacitados. A sala de aula era bem <i>heterogênea e a relação entre os alunos era muito enriquecedora.</i>
03	Na época em que estudei, o Instituto precisava de reforma/manutenção.	Não gostei muito, pois a secretaria raramente abria aos sábados, dia em que o curso era executado.	Não havia muita relação professor x aluno, principalmente com a Professora de Trabalho e Exclusão Social. Havia interação entre os alunos.
04	Considero as instalações precárias, porém típicas de uma instituição pública (e antiga) de ensino.	Atendimento bom.	Excelente. Professores super acessíveis e competentes. Excelente também. Sempre muito bom estar diante da diversidade, que proporcionou riquíssimas trocas de experiências.
05	Um pouco precária, corredores apresentando goteiras e com	Bom atendimento sempre que necessitei. No início tínhamos a	Professores muito bons. Receptivos sempre que

	baldes em suas extensões.	dificuldade de atendimento aos sábados, mas ao final (a Secretaria da pós-graduação) já abria uma vez por mês no fim de semana, o que amenizou a demanda.	solicitados. Tranquilo (as trocas com colegas estudantes). Também receptivos e cordiais, uns ajudando aos outros. Discussões muito ricas, assim como a troca de experiências.
06	Mudamos diversas vezes de sala seja por não sabermos onde aula seria naquele dia ou porque o ambiente era impróprio para tal. Em geral, não havia cortina nas salas o que dificultou a transmissão das apresentações que precisavam de projeção. Em outras (salas) havia umidade e sujeira. Diversas vezes o professor reclamava de falta de apagador e giz.	Na maior parte do curso não houve este serviço.	A maior parte dos professores apresentou bom relacionamento e abertura para discussões. Parte mais relevante do curso (as trocas com colegas estudantes), na minha opinião, pois traziam muita bagagem de sala de aula, assunto que mais me interessava.
07	Apesar de possuir os espaços físicos para a realização de atividades e equipamentos didáticos, estes não estão adequados para a realização das aulas, pois o prédio não foi construído para abrigar uma instituição educacional, sua estrutura data da década de 1970 e até hoje é um prédio inacabado, as salas de aula não tem uma boa condição acústica, as salas não possuem condições de suportar a estrutura de datashow. A biblioteca necessita de um acervo maior sobre esta modalidade de ensino.	Pelo fato da realização do curso ser predominantemente aos sábados, o atendimento ao curso é prejudicado, pois há o revezamento de funcionamento dos serviços da secretaria acadêmica e da bedelaria escolar.	Os professores do curso são acessíveis e sempre dispostos a contribuir culturalmente e academicamente com os alunos. As trocas de experiências entre os alunos enriquecem o currículo do curso, sempre expondo experiências práticas cotidianas que melhoram a percepção sobre a construção teoria desenvolvida no curso.
08	No período em que ocorreu o curso, a infraestrutura e instalações eram precárias.	Sempre fui atendido quando solicitei.	Sempre tive um bom relacionamento com os professores e eles sempre estiveram a disposição, principalmente minha orientadora. Como quase todo curso, tivemos que fazer seminários e expor trabalhos em grupo, tínhamos que ter um bom relacionamento e sempre houve respeito entre os alunos.
09	Durante o tempo em que cursava as disciplinas, o prédio apresentava diversos problemas. Desde mofo até a falta de salas disponíveis para as aulas. As salas de uma maneira geral eram bem simplórias, sem grandes adereços. Nunca utilizei a biblioteca do IFSP. Os laboratórios funcionavam muito bem, porém o problema anterior ainda persistia, pois foram raras as vezes que pudemos nos utilizar dos computadores. Auditórios relativamente grandes e com espaço adequado, porém sempre precisando de reformas mais triviais possíveis. Os sanitários deixaram muito a	Com relação aos bedéis, nada posso dizer, pois, não tinha qualquer contato ou nada precisei de sua assistência. - A secretaria da pós-graduação sempre atendeu-me bem e os e-mails (quando enviava-os) eram respondidos rapidamente.	Creio que assim como qualquer escola, faculdade ou universidade existem profissionais e Profissionais. De forma geral, minha relação com os professores sempre foi amena e tranquila, com exceção de determinada professora que cometera, ao seus olhos, certa "injustiça" e a coordenação do curso nada fez, se não um paliativo. Fica evidente que existe um corporativismo. A troca com os colegas estudantes foi as melhores possíveis. Meus colegas são pessoas maravilhosas e sempre muito solidárias. Com uma característica um tanto óbvia,

	desejar.		quase todos eram e são professores o que, de certa forma, intensificava mais ainda as relações.
10	Fomos a primeira turma e esperamos tudo ser organizado, havia somente sala de aula, cantina meio período.	Utilizamos muito pouco a secretaria e não tínhamos muito apoio do restante.	Professores muito bons, mas sem muito conhecimento da realidade de EJA, ensino básico, principalmente nas periferias. As trocas com colegas estudantes foram excelentes, metade da sala era funcionários de mesma escola de EJA.
11	A estrutura do IFSP no tempo em que freqüentei o curso estava voltada ainda aos cursos técnicos, já tradicionais da instituição. Não me refiro ou me incomodo com a estrutura simples, como diversas instituições públicas, mas com a falta de cuidado e preocupação com o estudo sobre a EJA, já que a universidade se propôs a desenvolver especialização nessa temática.	Pelo que me recorde os serviços são bastante burocráticos com horários muito específicos, o que dificulta o acesso de quem trabalha e precisa de horários diversos para atendimento. Quanto à bedelaria, também considero um serviço sem muitas diferenças nas instituições em geral. Vigiar e controlar o espaço. A entrada (do prédio) era extremamente burocrática, como se o espaço de estudo fosse restrito a alguns privilegiados e não um direito de todos.	Alguns professores foram bastante próximos e acessíveis, já outros estão em “suas torres de marfim”. As trocas (com colegas estudantes) não foram tão produtivas como poderiam, devido ao ritmo de vida e trabalho dos integrantes da turma, pois nos encontrávamos durante a semana, à noite, ao longo do dia a jornada de trabalho de todos (ou da maioria) era intensa. Algumas disciplinas não propiciavam trocas. Outras valorizavam as experiências dos alunos, mas nem todos tinham repertório em EJA.
12	Existiram, porém com muita desorganização, a disponibilidade para o CEP sempre foi difícil.	Existiram, porém com muita desorganização, a disponibilidade para o CEP sempre foi difícil.	Não é uma resposta particular, mas uma visão geral. Alguns deles (professores) com algumas dificuldades de lidar com os alunos de maneira dialógica, agindo muitas vezes de maneira autoritária. A troca com colegas estudantes foram significativas, verdadeiro combustível para se chegar ao final do curso.
13	Quanto a infraestrutura do IFSP-SP tínhamos muitas dificuldades, não havia sala de aula fixa ou informações em local de fácil acesso para indicar em qual sala seria ministrada a aula, no início (do curso) principalmente, ficávamos procurando em qual sala seria a nossa aula, era desgastante e demandava um tempo até encontrarmos a sala. Posteriormente, conseguiu-se uma sala fixa onde ocorreram nossas aulas a partir dessa conquista.	Diante da necessidade apresentada, a condição foi se qualificando no decorrer do tempo, pois quase no final do meu curso, havia um monitor que atendia aos educandos/as para informações e apoio; a secretaria da pós-graduação começou a ter um sábado por mês para o atendimento das turmas que freqüentavam o IFSP apenas aos sábados nas aulas da pós. Quanto aos professores/as posso dizer que a disponibilidade para o atendimento aos educandos/as foi realizada sempre buscando ajustar os tempos e horários de ambas as partes, com um atendimento muito cuidadoso, respeitoso e podemos observar o compromisso com o trabalho desenvolvido e com a humanização das relações estabelecidas, visto compreender	Conforme já citado na questão anterior, os professores/as demonstram propriedade de conhecimento nas disciplinas ministradas, bem como do contexto sócio, político e econômico, fazendo uma leitura da realidade com o conteúdo estudado. São educadores/as compromissados com uma educação pública e gratuita, respeitando a condição de trabalhadores, que são os/as educandos/as que são atendidos pelo curso. Há uma disponibilidade, acolhimento e respeito numa busca de relação mais humanizadora junto aos educandos/as, muita coerência com o que se preconiza nas aulas e em sua prática, tanto no tratamento do conhecimento, quanto nas relações com os/as educandos/as. No curso conseguimos

		a condição de trabalhadores/as, muitas vezes com tripla jornada de trabalho, visto serem em sua maioria esmagadora, professores/as da rede pública municipal, estadual ou em escolas privadas, que freqüentam o curso da pós.	estabelecer um diálogo muito positivo com a turma, foi uma relação de muito companherismo e parceria, quando se conseguíamos fazer muitas trocas de experiências e os contatos via e-mail onde sempre todos/as estavam disponíveis para auxiliar qualquer colega que necessitasse de alguma ajuda e apoio. Foi uma turma muita gostosa de trabalhar!
14	No período que lá estudei a estrutura e mobiliário ficaram a desejar, mas não comprometeram a qualidade do curso.	Muito bom, com funcionários comprometidos com suas atribuições.	Foi uma relação (com os professores) muito boa, inteiramente voltada para a produção de conhecimento e aprendizagem. Ocorreu uma relação de troca, de construção de novos conhecimentos, muito solidária de amizade e respeito entre os colegas estudantes.
15	Eu aprendi muito no curso, gostei dos professores, mas infelizmente, a estrutura física do local deixa muito a desejar, sempre fica a impressão de que o local está largado, e sofre com a falta de manutenção. Sinto que se pudessem contar com uma maior atenção para esses espaços, com certeza a faculdade seria perfeita.	Não entendi bedelaria. Mas quanto a secretaria da pós percebi que são muito metódicos e não deixam nada passar em relação a documentos e prazos, mas deixam a desejar no atendimento, tem pouco pessoal.	Minha relação com os professores sempre foi muito boa e não tive problema com nenhum professor e percebi que todos possuíam grande domínio dos conteúdos que trabalhavam. A turma que freqüentei o grupo de alunos era muito unido e cooperativo, alguns são amigos até hoje.
16	As dependências físicas do prédio estavam visivelmente muito degradadas. Um prédio centenário e que provavelmente não passara por nenhuma reforma na sua estrutura física. O nosso grupo freqüentava e transitava mais pelas salas de aula, auditório, biblioteca e cantina. - As salas de aula eram tradicionais: carteiras, lousa e mesa do professor. O auditório era apenas funcional, porém muito acanhado. A biblioteca, aparentemente era bem equipada e a cantina era de péssima qualidade, quanto aos equipamentos, como também quanto ao atendimento dos funcionários.	Satisfatório. Não tenho lembrança de nenhum inconveniente.	Os professores foram atenciosos, simpáticos e sempre em dialogo constante com os alunos, com predisposição sempre para esclarecimentos e encaminhamentos para dirimir quaisquer dúvidas que porventura surgissem na trajetória do curso. Ótima convivência e entrosamento (trocas com colegas estudantes). Além dos momentos de aprendizagem, permanecem na memória os bons momentos da sala de aula, o rápido entrosamento com os colegas, a seriedade e a descontração na proporção certa e equilibrada.
17	A estrutura se mostrou insuficiente no decorrer do curso, não apenas para o CEP, mas para a maioria dos cursos ofertados pela instituição.	Dentro do que a rede federal dispõe de recursos humanos o atendimento foi bem organizado. Éramos atendidos quinzenalmente ou mensalmente na secretaria de pós-graduação, via plantão de funcionários	A maior dificuldade encontrada por alguns discentes foi a relação com o orientador, mas no meu caso foi bem tranquilo. Tinha uma relação interpessoal muito boa com os docentes e orientador. A (troca com colegas estudantes) foi riquíssima, aliás foi um dos elementos mais ricos deste curso as interações estabelecidas com professores de EJA de diferentes cidades.
18	Salas de aulas regulares,	Seramente precarizado após	Foram 6 professores. Excelentes

	biblioteca acessível, laboratório de informática improvisado, precário, auditórios regulares, sanitários bons, cantina boa, acessibilidade regular, bebedouros regulares.	mudança/fim de contrato de empresa terceirizada.	os iniciais. Depois sentimos uma adaptação de outros (professores), chamados “as pressas” para manter o curso. Isso gerou certa insegurança quanto a qualidade e houve questionamentos esporádicos. Na troca com colegas estudantes prevaleceu uma parceria produtiva e intercâmbio freqüente entre os grupos de afinidade.
19	As salas apresentavam aspectos de muito desgaste físico, infiltração, cadeiras quebradas, velhas e sujas. A biblioteca frequentei pouco, assim como o laboratório mas de modo geral, parecia tudo um espaço abandonado e muito mal cuidado e pouco conservado.	Sempre fui bem atendida, ainda que demorado para ser atendida.	Tive uma boa relação com todos os professores, nunca tive dificuldade de relacionamento com nenhum. Nas trocas com os colegas estudantes tivemos momentos muitos ricos e proveitosos juntos. Tempos bastante especiais, principalmente com nossos cafés matinais e preparações para apresentação de seminários.
20	Infelizmente o equipamento físico estava em estado precário. Salas mal iluminadas, com goteiras, os recursos materiais, principalmente os tecnológicos não existiam. Soubemos de uma verba destinada ao curso que justificaram não ter dado tempo de oficializar os tramites legais para a compra dos mesmos.	Na realidade era o primeiro ano deste curso, então todos estavam em fase de aprendizagem.	A relação com os professores foram harmônicas para ambos. Foi um ganho conhecer novos colegas de outras unidades, com realidades bem diversas. E também foi muito bom como ter no grupo colegas da mesma escola de trabalho fazendo o curso, assim as trocas e impressões aconteciam em tempo real.
21	O laboratório, os sanitários e a cantina são lastimáveis. A sala de aula e a biblioteca sempre em reforma nos dá esperança de um futuro melhor. O auditório é bom.	São pessoas gentis que me ajudam quando preciso. Ultimamente a secretaria tem estado aberta aos sábados, o que facilita.	Tem professores que dominam o conteúdo, democráticos, porém, às vezes, sem empatia com a EJA, são autoritários. Tratam os alunos como se estivessem fazendo um favor, como se fossem de espécie diferente, sem nenhuma tolerância ou flexibilidade. Os colegas que trabalham ativamente nas salas de EJA, seja em qualquer disciplina, trazem e compartilham saberes, vivências, acrescentam.
22	Precária.	Atendimento regular.	Professores em sua maioria, excelentes. Destaque para Professora de disciplina Dinâmica Social e Racial no Brasil. Bom relacionamento nas trocas com colegas estudantes.
23	Passamos por algumas fases difíceis nesse período em que estive no IFSP. A biblioteca não tem acesso direto ao site; renovação de livros tinham que ser pessoalmente. Enfim esse tempo todo o espaço (da escola) foi passando por reformas e melhorando aos poucos.	Não tenho queixas, sempre foi muito bem atendida e assessorada por todos os profissionais.	Os professores foram ótimos, trabalhamos em parcerias e o aprendizado foi muito bom. Com os colegas não foi diferente, fiz novas amizades e muitas trocas profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora apoiada nos Questionários respondidos para esta Pesquisa, 2017.

Quadro 7: Percepção dos Sujeitos Investigados sobre o Curso de Especialização em Proeja (CEP): funcionamento do Curso

Profesor-aluno egresso	Grade Curricular		Atuação Professores-formadores
	Disciplina que mais se identificou	Disciplina mais relacionada à prática	
01	Os componentes Cidade, Modernidade e Identidade; Escola, Espaços e Territórios e Trabalho e Exclusão Social, como professora de geografia tenho mais afinidades com as temáticas.	Na minha percepção são Metodologia da Pesquisa Científica e Trabalho e Exclusão Social. Uma prática recorrente em minhas turmas, principalmente nos primeiros dias de aula é a sondagem entre os alunos sobre sua percepção, sobre a educação formal e é recorrente que a maioria estar ansiosa apenas em adquirir o certificado de conclusão do curso e sem ambições de dar continuidade aos estudos. Daí, busco destacar nas minhas aulas a importância de aprender a partir de situação problema, ora próxima do cotidiano, ora experiências de realidades inovadoras se comparadas com o que os alunos conhecem. Com essa prática, tenho o intuito de instigar a curiosidade para além de soluções pragmáticas e valorizar a inventividade com cunho científico.	A formação dos professores foi adequada, a dinâmica ficou muito centrada em aulas dialógicas, expositivas e seminário. Após anos lecionando percebo que possibilidades tecnológicas poderiam ser mais exploradas no curso, além de dinâmicas de grupo.
02	Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil porque faziam parte da realidade e do contexto do meio do ambiente escolar e de trabalho.	Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil me instrumentalizou e fundamentou de maneira salutar na minha prática.	Atuação era eficiente e competente.
03	Cidade, Modernidade e Identidade, pois a professora tinha um dinâmica melhor para trabalhar com os alunos.	O CEP tinha uma realidade completamente diferente da realidade. As matérias deveriam estar mais direcionadas para o caso concreto na escola.	A metodologia era tradicional.
04	Com as disciplinas do 1º semestre. Gostei dos textos e das reflexões propostas. (Cidade, Modernidade e Identidade e Escola, Espaços e Territórios)	Cidade, Modernidade e Identidade pelas reflexões e Metodologia de Pesquisa Científica pelos conceitos aprendidos.	Muito boa, favorecendo sempre a reflexão.
05	Trabalho e Exclusão Social. Porque é um tema atual e é muito consoante com a EJA. Trabalhando com essa modalidade, observamos o quanto o trabalho influenciou na dinâmica da trajetória dos alunos, quanto também a exclusão social que têm sofrido ao longo de suas vidas, embora a minoria tenha percepção dela.	Conforme anteriormente descrito, Trabalho e Exclusão Social e Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil que também nos ajudou a entender um pouco da história dessa modalidade, como chegamos até aqui e o que ainda precisamos avançar.	Professores comprometidos, com boa desenvoltura e conhecimento de sua área. Aulas oportunizando discussões sobre a modalidade e nossa realidade.
06	Aproveitei melhor o tema Trabalho e Exclusão Social pois foram trazidas experiências do assunto pelos colegas, além de ações realizadas nesse sentido para intervir nestes acontecimentos.	Não trabalha diretamente com EJA, mas foi uma discussão interessante para refletir sobre meu ambiente de trabalho.	A maior parte das aulas era protagonizadas pelo docente e quase sempre da mesma maneira, sem dinamicidade.
07	O componente curricular de	Escola, Espaços e Territórios, essa	Os professores do curso têm

	Trabalho e Exclusão Social foca em uma especificidade recorrente na EJA. A maioria dos alunos que estuda na EJA está inserida no mundo do trabalho, apesar disso, o currículo é descontextualizado desse mundo, muitas vezes isolando o aluno em um conhecimento propedêutico, sem significado explícito aparente. Assim essa disciplina atua numa visão crítica do trabalho ao longo dos séculos XIX, XX e XXI e sua inserção vital no mundo capitalista.	disciplina me ajudou a refletir na escola como espaço de formação de jovens e adultos e como repensar a construção de uma instituição que agregue essa etapa de ensino como uma modalidade educacional e não apenas como um adendo para a complementação de turmas dentro do espaço.	uma visão crítica e bem construída sobre a EJA. O trabalho docente é embasado em uma construção teórica sólida, a partir de múltiplas linguagens que se comunicam através da intervenção docente.
08	Todos foram muito importantes para minha formação, não consigo identificar um especificamente, pois todos fazem parte de um todo e, minha procura pelo curso foi para ampliar meu repertório, por isso tentei aproveitar o máximo todos conteúdos desenvolvidos.	Novamente digo que temos que tentar fazer relação o tempo todo com a prática em sala de aula, senão o curso perde seu objetivo e isso cabe ao discente (professor-aluno egresso) fazer esse link.	O curso se baseou em estudos de livros e apresentação de seminários.
09	Trabalho e Exclusão Social. Neste curso pude ver com outro olhar a questão da exclusão: escolar, trabalhista, social, cultural e tantas outras. Nesta disciplina cursada é que pude perceber a real importância que a instituição Escola pode e deve ter sobre a vida de cada estudante. Além das políticas voltadas à formação para o trabalho, sendo isso entendido como uma das maneiras de se construir um país melhor.	Cidade, Modernidade e Identidade e Trabalho e Exclusão Social. Como leciono Geografia, analisar os “Espaços” é por excelência o que gosto de fazer. Observar tais espaços, sob a ótica de um país desigual, racista e excludente, abordando sempre com meus alunos a questão da conscientização de classes sociais fez-me observar forte relação com as disciplinas estudadas.	Sempre a mais tradicional possível. Via uma velha contradição, é a que devemos “revolucionar” as práticas pedagógicas na EJA, porém todo o trabalho era contraditoriamente o oposto do que se estudava, principalmente sobre Paulo Freire, e tínhamos um método avaliativo absolutamente tradicional. Não que os professores fosse extremamente metódico, mas os métodos aplicados eram absolutamente tradicionais.
10	Disciplinas do 1º semestre (Cidade, Modernidade e Identidade e - Escola, Espaços e Territórios). Assuntos de interesse no momento de organização da escola.	Dinâmica Social e Racial no Brasil, pertinente ao nosso público (EJA).	Muito tradicional, sem inovação, sem ousadia.
11	Gostei muito do estudo sobre a temática racial, pois já era um assunto de meu interesse e também foi muito significativo a disciplina sobre mídia que não consta nesta lista: Mídia e Ressignificação.	De alguma forma quando refletimos sobre a formação do espaço, questões raciais, influencia da mídia, economia do país e suas consequências, refletimos sobre assuntos que atingem diretamente os alunos da EJA. Portanto, os assuntos foram pertinentes, ainda que no tempo que fiz o curso havia ênfase em Geografia, já que os professores-alunos em sua maioria eram dessa área.	O trabalho dos professores ainda é bastante expositivo e pouco prático, porém alguns trouxeram reflexões muito interessantes sobre a sociedade, mídias, etc.
12	Cidade, Modernidade e Identidade e Trabalho e Exclusão Social no Brasil. Pelo resgate e aprofundamento histórico e também pela identificação com o tema e pela empatia com os professores.	Todos os temas tratados foram de grande relevância para o seu cotidiano profissional, pois não tem o conhecimento de outras instituições que se dedicam ao ensino integrado da EJA e Ed. Profissional.	Todos profissionais com profundo conhecimento sobre as disciplinas trabalhadas.
13	Na verdade, foi um curso que	Eu me identifiquei mais com os	Gostei da forma como foi

	considere muito interessante todos os módulos. Gostei muito das reflexões e discussões que se apresentaram, principalmente com as relações estabelecidas com as ações práticas desenvolvidas nas especificidades.	módulos que se seguem: Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil; Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil. Eu me identifiquei mais com esses módulos, pois minha atuação profissional é na EJA e Educação Profissional, tanto na reorganização da proposta curricular discutida enquanto política pública para esses segmentos, que foi EJA e Educação Profissional na perspectiva crítica e libertadora, quanto ao atendimento desse público que tem um perfil que abarca as questões estudadas e discutidas nesses módulos.	desenvolvido o trabalho com leituras, seminários, socialização de práticas, discussões, reflexões. Só penso (sente) que eu poderia ter me organizado e mantido uma disciplina um pouco mais determinada para a realização das leituras indicadas e ampliado com outras leituras extras, fundamentais para a formação e qualificação da nossa prática em sala de aula.
14	Os componentes curriculares foram excelentes. Se identificou com todos eles, pois na EJA há uma diversidade muito grande que exige dos educadores/as muitos e diferentes conhecimentos.	Todos eles, pois os professores/as ao desenvolverem os conteúdos de diferentes autores, oportunizaram ampliar o seu conhecimento e entender melhor os fatos, a intencionalidade e poder fazer novas reflexões e ações na sua prática cotidiana.	Quanto a atuação dos professores posso dizer que foi ótima. Tivemos momentos individuais, coletivos e desfrutamos de excelentes professores/as, com domínio teórico e prático de qualidade e que desenvolveram um currículo excelente
15	- Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil; - Didática do Ensino Básico Integrado ao Proeja I e II e - Trabalho e Exclusão Social. Mostrou sobre a história da educação e da EJA. As didáticas mostraram metodologias de trabalho e autores que servem de base de trabalhos e para a vida. Trabalho e exclusão social, temas voltados para o mundo da EJA e como ela está inserida no mundo do trabalho.	Quando estudou a história do trabalho, a grande exclusão no mundo dos estudantes que estão na EJA, começou a trabalhar sob um outro ponto de vista. Tinha somente um olhar técnico sobre o aluno, não tinha essa compreensão, o que dificultava a integração. Nos últimos anos trabalhou com a qualificação profissional e com alunos de alfabetização.	Acredito que o curso é longo (dois anos) e que nosso trabalho de conclusão de curso deveria ser realizado durante esse tempo, não após esse tempo, o que acaba facilitando para que alunos que tem inúmeras coisas para resolver, por vezes acabe não fazendo o trabalho de conclusão. Podiam deixar um espaço durante esses dois anos para essa finalização e assim acabar tudo junto.
16	Não faço relação direta com nenhuma disciplina. Destaco apenas que eram de grande validade as aulas com debates pertinentes à Educação: currículo, docência, políticas, condições de trabalho, experiências motivadoras, tristezas e frustrações dos professores, dentre outros. Como boa parte dos docentes do curso era da Geografia, os conteúdos dessa área também foram bastante significativos.	Escola, Espaços e Territórios. Por estar mais próxima dos temas e debates relacionados ao cotidiano escolar. Por outro lado, considero que o curso não acrescentou muito quanto ao cotidiano e trabalho pedagógico. Na verdade, o curso estava no seu início e penso que sua estruturação foi um pouco “arranjada”, contando mais com a equipe pedagógica do próprio instituto.	No início do curso houve alguns momentos de estranhamento e questionamentos quanto à metodologia pelos demais academicistas. Isso aconteceu em parte, porque a grande maioria dos frequentadores do curso eram professores do ensino público, muitos dos quais com práticas docentes inovadoras e metodologias mais flexíveis, que levam muito em conta o diálogo com o aluno, a sua história e experiência de vida (Paulo Freire, construtivismo, etc)
17	Cidade, Modernidade e Identidade; Didática do Ensino Básico integrado ao Proeja I e Escola, Espaços e Territórios. Me identifiquei por conta das professoras que conduziram as disciplinas, que foram muito bem planejadas, e contribuíram com	Reflexões sobre processos de ensino-aprendizagem a partir das idéias de Paulo Freire. Essa disciplina dialoga com a realidade dos seus educandos, bem como a discussão sobre encaminhamento no processo de aprendizagem deles.	A maioria dos docentes haviam sido professores de escola pública e fizeram seus estudos de mestrado e doutorado na área do ensino, possibilitando aos educandos reflexões e um ensino muito significativo. Porém, havia

	uma reflexão sobre questões inerentes ao processo de escolarização, tais como as questões referentes a modernidade, democratização da escola, multiculturalismo, questões étnicas, teoria de ensino do pensador brasileiro Paulo Freire.		alguns docentes que não conseguia elaborar uma proposta de aula correspondente com a necessidade e proposta do curso, muitas vezes por falta de um contato com as salas de aulas reais, bem como aprofundamento de suas pesquisas nas disciplinas que se propunham a lecionar.
18	Os do 3º e 4º semestre (Didática do Ensino Básico integrado ao Projeja I e II; Trabalho e Exclusão Social e Dinâmica Social e Racial no Brasil) por conta do Conteúdo mais focado nos meus objetos de pesquisa: o ensino de EJA e a exclusão social. Os conteúdos do 1º semestre me pareceram desfocados do tema fim, apesar da excelência dos professores iniciais.	Os do 3º semestre (Didática do Ensino Básico integrado ao Projeja I e Trabalho e Exclusão Social) porque na ocasião, pretendia lecionar para o público da EJA.	Poucos foram maçantes. Predominou a provocação intelectual e a leitura das obras indicadas. Todos foram acessíveis.
19	As Didáticas do Ensino Básico integrado ao Projeja I e Dinâmica Social e Racial no Brasil, por tratarem de temas mais práticos, atuais e muito relevantes para os educandos envolvidos.	Acredito que os já citados anteriormente pelos mesmos motivos. Por serem práticos e relevantes, em minha opinião.	De modo geral, satisfatório. Salvo casos pontuais de falta de professor para alguma disciplina específica.
20	Escola, Espaços e Territórios e Dinâmica Social e Racial no Brasil. São temas que mais incluíram a todos nas discussões e reflexões, aproximando da realidade vivida nas periferias da cidade. Outra razão são temas que aprofundo na pesquisa escrita, inclusive como autoria.	Trabalho e Exclusão Social; Escola, Espaço e Territórios e Dinâmica Social e Racial no Brasil. Desenvolvo trabalho com a diversidade, especificamente um público de inclusão em todos os aspectos. As várias faixas-etárias na EJA, alunos com deficiência, mulheres vítimas de violência e a população pobre, negra periférica.	Infelizmente a academia é bem tradicional no que diz respeito às metodologias e recursos materiais. Muitos educadores não tinham noção do que era a EJA e alguns tinham conceito disso bem distante da realidade. Os mais interessados foram conhecer um Centro Educacional de Jovens e Adultos em São Paulo.
21	Concepções e História do Ensino Técnico no Brasil porque me ajudou a compreender essa escola que aqui está e replanejar as aulas para qual eu quero.	Dinâmica Social e Racial no Brasil porque compreendi os mecanismos de exclusão, ajuda para questionar e atuar sobre a realidade diariamente.	Tem alguns professores presos ao GLS (giz, lousa e saliva); tem os donos da verdade e tem os democráticos que consideram os saberes dos alunos.
22	As disciplinas do 1º semestre (Cidade, Modernidade e Identidade e Escola, Espaços e Territórios) pelos docentes muito capacitados e as do 4º semestre (Didática do Ensino Básico Integrado ao Projeja II e Dinâmica Social e Racial no Brasil) que trouxeram contribuições para a minha história de vida e meu aperfeiçoamento como docente.	Didática do Ensino Básico Integrado ao Projeja II - Dinâmica Social e Racial no Brasil. Em especial, Dinâmica Social e Racial no Brasil por se relacionar a história dos negros e as consequências do racismo vigente até os dias atuais.	Equipe docente bastante qualificada para o trabalho junto aos alunos. Destaques para as professoras das disciplinas de Cidade, Modernidade e Identidade e Dinâmica Social e Racial no Brasil
23	Todas as disciplinas contribuíram muito com sua atuação profissional, porque tinham tudo a ver com o projeto que trabalhava (Frente de Trabalho – público em vulnerabilidade social, sem qualificações	Para mim foram todos, porém os que me trouxeram contribuição imediata foram os: Cidade, Modernidade e Identidade; Escola, Espaços e Territórios e Trabalho e Exclusão Social. Como já disse o trabalho desenvolvido na ONG que eu	O trabalho dos professores foi feito com muita seriedade e comprometimento. A discussão dialogada ampliava o conhecimento com apropriação dos alunos.

	profissionais e analfabetos e semianalfabetos)	trabalhava estava focado em um público com vulnerabilidade social, e essas disciplinas contribuíram para eu entender melhor as questões que percorriam o meu dia-a-dia com os educandos, que estavam atrelados a fazer cada um deles se reconhecer como um sujeito histórico de direitos, ampliando assim a visão de mundo.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora apoiada nos Questionários respondidos para esta Pesquisa, 2017.

Quadro 8: Alcance Operatório do Curso de Especialização em Proeja (CEP) na percepção dos Sujeitos Investigados

Profesor-aluno egresso	Integração da Educação Profissional com a EJA	Efeitos na Prática Docente na EJA	Efeitos em outras Esferas Profissionais / Continuidade da Formação Acadêmica
01	Bem... A integração se dá pelo componente Concepções e História de Ensino Técnico no Brasil demonstra que a atribuição do professor de Proeja é evidenciar para o aluno(a) que ser trabalhador(a) vai além de aprender a fazer, mas sim que as ações são consequências da percepção dos acontecimentos, caso contrário são apenas reações em relação as dificuldades encontradas e não são ações transformadoras da realidade.	Ministrei aulas por um semestre para duas turmas de EJA do primeiro termo, numa escola estadual e foi possível fazer link entre a profissão, as condições de trabalho dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado, com maior desenvoltura por ter participado das discussões teóricas proporcionadas pelo CEP.	Amadurecimento na minha formação acadêmica. Estou aguardando resposta sobre minha inscrição no curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio.
02	Não respondeu.	Sim, a minha abordagem diante da sala de aula e com os colegas professores ficou consolidada, fundamentada e contextualizada.	Sim, nas formações de grupos de estudos nas JEIF's (Jornada Especial Integral de Formação), nos seminários e congressos.
03	Não houve integração.	Não muito, pois o curso deixou a desejar. Houve muita evasão por falta de organização da instituição. Havia muita politicagem político-partidária e busca pelo poder.	Não concluí (o CEP) por falha do Instituto que não me ofereceu professor-orientador e não me orientou em momento algum.
04	Não houve integração. Conclui o curso sem entender a dinâmica de oferecimento do Proeja.	Não diretamente.	Sim, totalmente. Graças ao curso (CEP), à bibliografia lida, ao preparo do artigo científico e as reflexões realizadas consegui construir um projeto de pesquisa a ser aprovada no programa de mestrado da FEUSP.
05	A partir do momento em que foram discutidas situações de ensino e preparação para o trabalho de jovens e adultos. Houve tempo para observarmos o crescimento do trabalho em nosso país, de como ele se dava/dá ao longo da história, paralelamente a expansão do ensino básico, o ensino para o trabalho e seus avanços/retrocessos.	Hoje já vimos alguns avanços na modalidade em algumas regiões, como em São Paulo, por exemplo. A criação dos CIEJA's (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), dando oportunidades de estudos em diversos horários e não apenas no noturno e com carga horária diária menor – adequando-se a vida atual do trabalhador-estudante de uma metrópole, como também atividades culturais e para o trabalho, diminuindo um pouco a exclusão que carregam ao longo da história.	Sim. Ajudou a entender um pouco sobre a clientela que atendemos, suas especificidades. Na EJA não houve continuidade da formação acadêmica. Agora estudo pós-graduação em Educação Infantil, atual segmento de minha área de atuação.
06	Não consegui perceber de maneira direta, os conteúdos apresentados com a dinâmica do trabalho escolar.	Não trabalha com a EJA atualmente.	As trocas com os colegas contribuíram para minha formação pedagógica e alguns dos teóricos apresentados serviram de reflexão para minha prática escolar. Minha continuidade da formação foi em outras áreas, como neurociência, Educação Infantil e psicomotricidade.
07	Sim, em diversos momentos podemos ver de maneira teórica a importância de uma educação integradora para a EJA.	Sim, a mudança de prática só ocorre com a reflexão e (re)construção de seus saberes docentes. Os alunos da EJA têm	No campo acadêmico o curso proporciona uma metodologia de pesquisa voltada para a construção de um trabalho de conclusão de curso

		demandas específicas que podem ser exploradas nas abordagens de certos assuntos. Contextualizar o processo de ensino/aprendizagem, as reflexões teóricas do curso foram preponderantes para a mudança de uma visão mais abrangente da formação de jovens e adultos, sempre observando suas especificidades, seu contexto social e entender que a escola é uma instituição que atende um público que necessita de demandas específicas, que nem sempre são atendidas pelas políticas educacionais.	com um objeto de estudo que demanda muitos questionamentos para nos debruçar.
08	Não, na verdade serviu para ter um olhar do docente em relação a sua aplicação de acordo com a unidade que leciona. Mas a proposta de Educação Profissional, por não fazer parte da política pública obrigatória não foi aplicada.	Sim, enfatizo muito mais questões políticas e sociais fazendo relação com a disciplina que leciona, no caso, Artes.	Acredito que sim, pois minha monografia teve boa repercussão, fazendo com que eu ministrasse uma palestra no IFSP SP para falar sobre relações étnicas raciais na educação e também abriu portas para que eu escrevesse um livro em relação ao tema, que foi publicado em 2010 (História da África e Afro-brasileira - Em Busca de nossas origens). Hoje sou escritor, e essa busca pela escrita teve início no desenvolvimento do curso (CEP). Lógico que sempre escrevi, mas escrever com um olhar acadêmico e poder contribuir para a educação teve início nesta graduação (CEP).
09	De uma forma que posso dizer: ausente. O curso privilegiou toda uma discussão teórica e posso afirmar que a integração fora toda teórica ao longo do curso.	Sim. Atualmente consegue entender melhor a questão da relação escola-trabalho e perceber que o aluno da EJA (em especial) merece aprender a “ler” o mundo de outra maneira, que não só a tradicional. Lembrando Paulo Freire, uma libertação em diversos aspectos.	Sim. Curso de Formação de Professores promovido por Concurso e ingresso da rede estadual de educação, seminários e palestras na Unifesp.
10	Não houve. Textos excelentes, mas práticas deixando a desejar.	Mais ou menos, porque sempre se aprende algo nas discussões, principalmente questões de territórios.	Não, mas foi interessante para os alunos.

11	Na verdade, eu venho de uma experiência na EJA que já tomou uma amplitude que os próprios professores do curso (CEP) desconheciam (eu imagino). Assim, a relação da teoria com a prática se deu com a utilização das informações que obtive (reflexões/debates promovidos em sala de aula no CEP), que em alguns momentos considerei dialogarem com a realidade dos alunos de EJA. Tal realidade já conhecemos de alguma forma, mas não foram inúteis as reflexões que fizemos no curso. Talvez o que tenha faltado tenha sido um estudo mais aprofundado sobre como o aluno – jovem, adulto, idoso, especial – aprende; qual a diferença em relação à educação infantil ou do jovem que está em série correspondente à idade considerada adequada.	Como disse anteriormente não considero que o curso (CEP) tenha sido inútil, pois para mim trouxe, em minha pesquisa, um amplo estudo sobre a mulher e sobre o negro, trazendo valiosas informações sobre as questões de gênero e raciais, que tanto afligem os alunos de EJA. Penso que o curso (CEP) poderia ter disciplinas mais específicas sobre tal aluno, mas também não deve abandonar o estudo que contextualiza a realidade social, econômica e cultural do jovem, adulto e idoso da EJA.	Há bastante tempo trabalho apenas com educação e especificamente em EJA. Continuo fazendo cursos oferecidos pela Prefeitura de São Paulo, conforme a possibilidade de tempo que tenho e também fiz uma graduação à distância em Pedagogia, porém tem total certeza que o magistério que fiz em tempos de CEFAM me proporcionou uma formação mais adequada e produtiva do que a Pedagogia que fiz à distância numa universidade particular em 2014.
12	Ao trazer para o curso (CEP) questões relacionadas à história da educação sempre contextualizando com a história do trabalho e a análise da conjuntura atual.	Principalmente na maneira de enxergar a EJA pelo viés do direito e a outras possibilidades de Educação Profissional, que não a tecnicista.	Contribuiu para perceber a importância de uma ação profissional mais crítica e dialógica. Não ao término, mas concomitantemente. O mestrado, no mesmo tema (de pesquisa).
13	Não sei se todos/as os/as educandos/as tiveram essa percepção, mas visto que eu trabalho com EJA e Educação Profissional em SBC, foi muito importante o Módulo de Concepção e História do Ensino Técnico no Brasil, os seminários apresentados, inclusive apresentei um sobre os Ginásios Vocacionais, que foi uma experiência que aconteceu na década de 60 em escola estadual em São Paulo. Tive oportunidade também de fazer uma apresentação sobre a experiência vivenciada em ação prática do meu cotidiano de trabalho, em que lido com EJA e Educação Profissional em São Bernardo do Campo, uma implantação de política pública para o/a trabalhador/a na perspectiva crítica e libertadora freireana, em que ofertamos EJA enquanto elevação de escolaridade, Educação Profissional enquanto cursos livres e também EJA com elevação de escolaridade integrada à Educação Profissional. O curso (CEP) possibilitou o aprender e ensinar, pois foi apresentados autores e referenciais teóricos importantes, e por outro lado, os trouxemos as experiências concretas, vivenciadas da aplicação dessas teorias. Foi realmente um movimento dialético de ação	Sim. Foram importantes os embasamentos e os referenciais teóricos estudados e discutidos em sala de aula, pois, não basta a prática pela prática, temos que ter a teoria articulada e embasando a nossa prática para que se possamos ter ações mais efetivas e refletidas com intencionalidade e concepção definida. Entendendo qual o lugar que ocupamos nessa sociedade de classes e assim marcar e fortalecer nossa posição, não só na ação educativa, mas enquanto princípio em todas as dimensões da vida.	Sim. Entrei para o mestrado na PUC/SP, concluído em 2016, onde tive a oportunidade de aprofundar sobre EJA e Educação Profissional, tema que pesquisei no CEP no IFSP SP.

	prática e teoria.		
14	Houve integração à medida que fomos colocando em prática os conteúdos aprendidos.	Sim, pude usar o que aprendi principalmente sobre juventude, território, questões raciais, identidade, aprimorando as discussões em sala de aula.	Sim, propiciou-me discussões mais contextualizadas, com mais segurança e conhecimento.
15	No curso em si não teve uma integração na prática, mas com os conteúdos trabalhados, os professores dos cursos técnicos, como eu, conseguem ter um olhar mais aberto para o professor da questão pedagógica, além de abrir uma linha de diálogo com esse professor, eu pelo menos comecei a entender as dificuldades dos alunos e me aproximar mais do professor da área pedagógica.	Sim, principalmente porque, conhecendo a história e as dificuldades apresentadas no curso, dos alunos desse segmento, comecei a ver a turma com outros olhos, como minha formação é técnica, pois sou da área de exatas, tinha dificuldade em ter olhar humanizado sobre o aluno (da EJA), o curso (CEP) me ajudou muito em relação a isso.	Sim, criou em mim o hábito da pesquisa e da leitura, mostrando que temos que ter sempre outra opinião sobre as questões, principalmente as relacionadas a história. Ingressei no curso de Pedagogia. Não é o curso que queria pois é online, mas foi o que conseguiu pagar e está ajudando muito.
16	Na verdade, não entendo bem o alcance dessa pergunta, mas como é opinião considero que não houve essa integração. Na verdade, o curso tinha uma grande lacuna quanto à Pedagogia. O que foi marcante foram as trocas de experiências e abordagens de alguns (poucos) teóricos.	Não. Na verdade o curso apenas fez suscitar o interesse em aprofundar e buscar melhor fundamentação para a prática docente em EJA. Ou seja, um ambiente de estudo com um grupo significativo e com os mesmos ideais e inquietações me instigou, sim, a rever algumas coisas na prática e dar continuidade na formação.	Na verdade não. Embora após longo espaço de tempo (2016) fui admitido no curso de Educação Especial com ênfase na área de Altas Habilidades / Superdotação. Está em fase de conclusão deste curso.
17	Ocorreu apenas de maneira teórica em uma disciplina.	Não respondeu.	Com certeza. O curso é bem amplo e oferece reflexões para além das questões escolares.
18	O curso ficou “instável” em vários momentos. Problemas de gestão, da transição de uma escola técnica, com forte tradição nesse segmento, para um campus universitário, ajustado ao padrão geral das universidades federais, atingiu a todos: professores se aposentando ou se transferindo de instituição, embates internos com a direção do campus, desistência ou desalento de alunos. Em suma, julgo que há pouco lastro entre o teórico e o prático, pois se quer tivemos contato “in loco” com alunos e professores, por exemplo, de uma escolarização de EJA – que poderiam receber convite do IFSP para uma interação com os pós-graduandos. Isso geraria diversas atividades para professores-alunos do curso (CEP).	Não vivenciei EJA. Acabei assumindo cargo de PEB 1 no Estado de São Paulo, me dedicando à Educação Infantil.	Sim, não deixou de ser positivo, ampliou minha visão crítica da Educação e os cuidados na escolarização de crianças. Além disso, me despertou para os problemas de gestão autoritária que predomina nas escolas públicas, tanto no formato, como nas posturas da maioria de seus gestores. Em 2017, pretende fazer um curso de mestrado, possivelmente na área de Educação, voltado a questões do campo de gestão escolar.
19	Na verdade a Educação Profissional só ficou mais no campo teórico, não houve clareza na integração destas modalidades educativas.	Ainda não tive a oportunidade de ministrar aulas para educandos da EJA. Almejo o dia em que este fato se torne uma realidade para mim.	Infelizmente ainda não, bem que gostaria de poder atuar na modalidade de EJA. Tentei um mestrado, mas não fui aprovada no processo seletivo.
20	Penso que poderiam ter realizado de fato esta integração, o curso foi ministrado por mestres e doutores da geografia que reproduziram suas pesquisas/teses/ dissertações.	Não, porque minha avaliação é que nosso trabalho na escola da EJA, atuamos com práticas inovadoras que difere muito das práticas do IFSP.	Minha atuação foi bem questionadora no que diz respeito a metodologia, recursos e conteúdos. O que de fato foi positivo foi investir nas leituras e pesquisas do TCC. Cursei outra pós-graduação em

			Economia Solidária.
21	No estudo da história do nascimento dos processos de escolarização no Brasil.	Sim, me ajudou a enxergar os mecanismos da cultura através da história, questionar, levar esses questionamentos para a sala de aula e debater com turmas da EJA.	Ajuda a melhorar a minha prática.
22	Advém de uma necessidade dos próprios alunos, ou seja, estudo e trabalho.	Acho que as práticas pedagógicas melhoram muito a partir do aperfeiçoamento e, desta forma, não vejo como esta mudança não perpassa pelos alunos.	Aperfeiçoamento sempre é positivo. Fiz uma nova especialização (2016) pela Unifesp em Política de Promoção Racial nas Escolas.
23	Esse curso (CEP) ampliou bastante o meu conhecimento na questão do princípio educativo voltado para o trabalho, como na ONG que trabalhava os cursos profissionalizantes tinham que ser construídos de forma simples e prática, usando a linguagem mais habitual de nossos educandos que é o trabalho.	Com certeza a forma de me relacionar com a forma de ensinar, a partir do princípio educativo no trabalho, buscando avançar o conhecimento do educando a partir de seus conhecimentos relacionados ao seu cotidiano.	Contribuiu bastante, me tornei coordenadora do projeto que trabalhava, podendo assim refletir junto com os educandos alguns conteúdos das disciplinas.

Fonte: Elaborado pela autora apoiada nos Questionários respondidos para esta Pesquisa, 2017.

Quadro 9: Apreciação do Curso de Especialização em Proeja (CEP) acerca da participação e aprendizagens dos Sujeitos Investigados

Profesor-aluno egresso	Frase-síntese sobre o CEP	Participação e Aprendizagem no CEP	Comentários extras dos Sujeitos Investigados sobre o CEP
01	Suporte as dificuldades encontradas em sala de aula de escolas públicas.	Busquei ser participante nas discussões e propostas pedagógicas, além de ter aprendido muito com os relatos dos colegas, com mais experiências em lecionar em EJA, principalmente na prefeitura.	Poderia ter perguntado sobre sugestões para o curso (CEP).
02	Uma grande fundamentação teórica.	Particularmente eu contribui muito no período do curso (CEP).	Porque o IFSP não coloca em pratica do curso de mestrado em EJA.
03	Não oriento ninguém fazer esse curso de especialização (CEP) no IFSP, nos moldes daquele em que estudei.	Busquei aprender a aprender.	Sem comentários.
04	Novos conhecimentos a partir de trocas de experiências.	Gostaria de ter me dedicado ainda mais, porém considero minha participação bastante satisfatória. Quanto à aprendizagem, foram muitas. Tantas que foram para muito além de aquisição de conteúdos para a realização de uma prova.	Há tempos que sabia da existência do curso (CEP), porém nunca o procurava porque não trabalhava na EJA. Ao entrar, percebi que se trata de um curso mais amplo sobre educação. Muito bom saber que há este curso (CEP), com tanta qualidade e gratuito ainda.
05	Entendimento da trajetória e especificidades da modalidade.	Um início com muitas dificuldades, mas que ao longo do curso (CEP) foi clareando e abrindo horizontes jamais pensados antes...	Sem comentários.
06	Precisarei procurar outras fontes que agreguem formação para a carreira docente.	Procurei ser assídua e participativa, apesar da minha pouca experiência na área e entendimento sobre os temas apresentados.	Sem comentários.
07	Uma visão da EJA como modalidade de ensino.	A participação no curso (CEP) abre excelentes discussões teóricas e práticas, que ajudam a entender a necessidade de construção de políticas públicas voltadas para a EJA. O curso (CEP) traz instrumentos teóricos e práticos para entender a complexidade e especificidade dessa modalidade de ensino.	A especialização (CEP) me abriu portas para enxergar algumas singularidades no processo de formação de alunos jovens e adultos, muitas vezes o sujeito desse processo de aprendizagem é confundido com um ator social sem voz, que volta à escola para suprir uma necessidade educacional. A mudança de visão em relação a esta modalidade de ensino só é possível com uma análise crítica sobre as políticas públicas educacionais que, apesar dos avanços, ainda não contempla a EJA plenamente. Os espaços escolares não foram pensados para receber essa população, os materiais didáticos são escassos e os professores ainda (não) entendem as práticas e metodologias para lidar com essa modalidade. Considero que a EJA seja considerada uma espécie de “adendo” ao sistema educacional, pois as bases materiais para a construção dessa modalidade de ensino desrespeitam os sujeitos que dela participam.
08	Acredite em seu potencial, aplicado de forma verdadeira pode transformar vidas.	Sempre tentei contribuir com intervenções e exposições de idéias durante as aulas.	Sempre dê o máximo de você quando escolher alguma formação acadêmica, um olhar crítico e auto crítico são fundamentais para o sucesso. Lembre-se, o conhecimento é algo em

			construção, não somos detentores da verdade e temos que ter humildade para aprender, trocar e compartilhar conhecimentos. Todo curso tem suas falhas, o que temos que fazer é sanar essas falhas e tentar aproveitar o máximo do curso.
09	O olhar diferente para os que tiveram condições precárias de vida e que mesmo com demasiadas dificuldades tiram forças para vencer seus próprios preconceitos e as adversidades em busca de condições melhores de vida.	Diria que abriu meus olhos para uma modalidade de educação que merece todo o respeito dos profissionais da educação.	Sim. A impressão que sempre tive, é a de que o CEP no IFSP SP é uma espécie de “intruso”, procuro ser uma pessoa que faz uso da razoabilidade para analisar situações como essa. Por diversas vezes pude perceber um certo desrespeito de outros setores do <i>campus</i> para com o curso (CEP). Desde a falta de equipamentos (que faltavam constantemente para o curso, a dificuldade em se conseguir salas e laboratórios), a emissão de crachás fora algo extremamente lenta, com um agravante. O curso (CEP) acontecia aos sábados e boa parte do pessoal responsável por tais emissões iam à contra gosto aos sábados para atenderem essa demanda. Ao menos era o que sempre pareceu.
10	O caminho ainda é longo para EJA, precisamos acreditar, inovar, ousar na modalidade, enfim, sair da caixa.	Foi interessante o movimento que ocorreu no Centro de Integração de Jovens e Adultos (parte do corpo docente participava da mesma turma do CEP), nos encontros, nas discussões, nos almoços.	Sem comentários.
11	Conhecer o aluno de EJA requer também conhecer a formação do espaço em que vive, seus encontros raciais, econômicos e sociais e as influências midiáticas em sofrimento em seus cotidianos.	Penso que o curso (CEP) deveria ter uma melhor estruturação e também conhecimento sobre o aluno de EJA e suas necessidades, já que sentimos falta cotidianamente de uma bibliografia acerca do aprendizado desse público, tão abandonado e excluído, pois não é conveniente aplicar em adultos teorias destinadas à crianças, cuja bibliografia é extensa. Todavia, não foi, como já disse antes, inútil ter feito o curso (CEP), já que provocou reflexões acerca da realidade do aluno da EJA, o que também é importante. Reconheço que o curso (CEP) teve uma forte tendência a estudos geográficos por ser composto em grande parte por professores desta área, porém também foi possível, além do estudo sobre o espaço, alguns aprendizados em outros campos também ligados ao universo do adulto, como a economia, mídia, questões étnicas e outros. Acredito que minha participação foi satisfatória, ainda que enfrentando dificuldades que vivo, assim como o aluno de EJA, que são de conciliar as necessidades do trabalho, a falta de tempo e o desejo de estudar e continuar minha formação. Penso que não somente eu, mas todo o grupo de professores do Centro Integrado de Jovens e Adultos, além	A única reflexão que me resta é ressaltar que ainda que tenha deficiências, a especialização em Proeja é necessária, pois talvez, seja um dos poucos cursos destinados ao estudo sobre este público de estudantes que nunca é tido como prioridade e nem mesmo recebe atenção como outras categorias de alunos, salientando que se a EJA existe é em razão da negligência que essas pessoas tiveram em relação à sua formação educacional em outro momento de sua vida. Portanto, a Especialização em Proeja deve aprimorar-se para atender ainda com mais eficácia os professores que preocupam-se com este público.

		de participarem, contribuíram muito para o curso (CEP), levando suas experiências para as aulas.	
12	Educação e trabalho são fundamentais no processo de humanização.	Foi envolta de muitas dificuldades, já que também sou adulta e trabalhadora.	As expectativas que muitos, inclusive eu, tinham de que o curso se transformasse ou desse acesso ao mestrado.
13	Um curso muito bom e importante para a formação de professores/as, que tem um corpo docente que propõe as discussões, para além das leituras, mas que possibilitam o diálogo entre a teoria e a prática, e que tão importante quanto ter a propriedade teórica é que esses/as professores/as, docentes do CEP tem comprometimento e engajamento nas lutas dos/as trabalhadores/as no contexto da vida real, principalmente momento complexo que estamos vivenciando.	Que foi um prazer muito grande esse curso (CEP). Não se importava de acordar as 5h00 no sábado para estar as 7h15 no IFSP SP, pois as leituras e as discussões me alimentavam, não só na questão teórica, mas também na esperança e na luta por um mundo mais justo e solidário. Saber que não estamos sozinhos/as, mas que há pessoas que também tem esse desejo e lá (IFSP SP) era um lugar bom de se discutir, de se encontrar. Conheci muitas pessoas incríveis, fomos uma turma impar, muito solidária!	Sem comentários.
14	Hoje tenho mais conhecimento.	A minha participação foi muito boa. Ocorreu muito estudo, pesquisa, atividades coletivas, individuais. Muita amizade com os meus colegas e professores/as.	Sem comentários.
15	Abriu caminhos para desenvolver um melhor trabalho com a turma de EJA, consegui ter um outro olhar para os alunos desse segmento.	Como já falei, sua formação é na área de exatas, e por isso me ajudou muito, sinto que criou um embasamento para o trabalho com os alunos e mesmo com a maneira de lidar com a turma. Acredito que com os professores da área de humanas que são a grande maioria do curso (CEP), pode ter uma resposta bem diferente, mas os professores do curso (CEP) me ajudaram muito no trabalho integrado e o curso (CEP), para mim foi muito produtivo.	Por falta de tempo e por priorizar o trabalho fui protelando o meu TCC e, infelizmente, demorei quatro anos para concluir o curso (CEP) e acabei publicando o artigo. Acho que o IFSP SP poderia criar mecanismo para que esse tipo de situação não aconteça, possibilitando ao aluno a possibilidade de acabar tudo durante o período do curso, que não é pouco.
16	A Educação é um campo instigante e que necessita continuamente de reflexões que articulem a teoria e a prática. É urgente que haja mudanças e inovações na prática e no currículo, rompendo a rigidez acadêmica em todos os níveis de ensino e privilegiando outras habilidades e capacidades, como por exemplo, a criatividade e o talento.	Apesar das dificuldades, foi válido, pois, ao mesmo tempo que serviu para constatar que no Centro de Integração de Jovens e Adultos fazíamos um trabalho inovador, também me fez refletir sobre as minhas contingências enquanto docente da escola pública.	Não propriamente sobre o curso (CEP), mas sobre a realidade da educação, principalmente no que envolve os professores. Estou há um longo tempo na educação e o professor segue com os mesmos problemas. Ainda não há iniciativas e ações que valorizem mais os docentes, as jornadas são extensas, o ambiente de trabalho é pesado e o professor, na maior dos casos, é um “herói” solitário, combatente e sobrevivente de uma luta inglória.
17	A EJA é um direito que precisa de vigília constante.	Foi muito importante para meu desenvolvimento como professora. As temáticas que o Proeja possibilitou aprofundar foram muito relevantes para mim, como professora.	Sem comentários.
18	Não tratar os adultos como crianças. Partir do que já vivenciam para introduzir a alfabetização.	Teve alguns momentos em que, creio, contribui com colegas e com minha própria formação, empolgado que estava; outros, apesar de um corpo presente, pois a crise do curso	Presenciei uma palestra com alguns professores de outras instituições educacionais, no auditório do IF. As temáticas foram muito boas, mas acho ainda tímida a iniciativa. Um curso de

		lhe desanimou e quase desisti.	Proeja tem que ter contato com o seu “objeto” de estudo: o aluno de EJA.
19	O respeito pelas especificidades do público da EJA, assim como a valorização das experiências e do conhecimento construído pelos educandos em suas histórias de vida.	Sempre procurei ter uma participação ativa nas aulas, além de fazer as leituras indicadas, o que contribuiu muito para uma aprendizagem mais rica e significativa.	Sim. Com a mudança de monografia para o artigo como produto final do curso, tivemos a rica oportunidade de ter os nossos artigos publicados em uma revista científica do próprio instituto, o que fica como legado e promoção do conhecimento na modalidade EJA.
20	“Educação pública é um direito e tem que ser feita com responsabilidade e qualidade.”	Fui responsável e comprometido, mesmo não concordando em muitos momentos com algumas posturas dos educadores.	Desejo que o IFSP SP tenha realizado avaliação com outras turmas, para que o programa do curso (CEP) tenha tido melhora. Não houve essa avaliação no período que cursei.
21	Ajudou-me a refletir sobre a atualidade.	Difícil, assim como outros professores que atuam em mais de uma escola e mais a jornada como mãe/dona de casa.	A falta de relação entre o curso e os problemas da EJA/Brasil na atualidade.
22	Aperfeiçoamento e troca de experiência sempre ajudam as práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.	Positiva.	Sem comentários.
23	Entender o trabalho como princípio educativo.	A minha participação foi dentro das suas possibilidades. Dei o máximo de mim, mas sei que devido ao cansaço da semana, uma aula aos sábados que começa às 7 horas, o rendimento cai bastante.	Sem comentários.

Fonte: Elaborado pela autora apoiada nos Questionários respondidos para esta Pesquisa, 2017.