



O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos

Domingos Leite Lima Filho

RESUMO - O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. O presente texto trata da concepção e construção do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Analisa-se, inicialmente, aspectos relacionados às diretrizes e princípios norteadores desta política educacional, verificando, em particular, de que forma a integração proposta é tratada em documentos normativos do *Ministério da Educação (MEC)* e da *Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)*. Em seguida, apresenta-se o percurso seguido na implementação do PROEJA na rede de educação do Paraná no período 2007/2008 e discute-se desafios, possibilidades e limites para que tal programa venha, de fato, a constituir-se como política pública que promova a elevação de escolaridade integrada à educação profissional de jovens e adultos.

Palavras-chave: **Ensino Médio. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Currículo Integrado. Política Educacional.**

ABSTRACT - The PROEJA in Construction: facing the political and pedagogical challenges. This work analyzes the integrated professional education in high school, a policy of the brazilian education ministry in order to encourage the return of young and adult people who have not finished this level of education at the expected age. Insisting upon the political and pedagogical challenges for the construction of this state policy, we have reviewed some aspects of its principles, emphasizing how the proposal of the integration presents itself in the ruling documents of the *Education Ministry (MEC)* which establish the *Programme of Integration of the Basic Education with the Professional Education in the Young and Adult Modality (PROEJA)*. In the same way, we have investigated how the general rules are developed in one of the states of the country, through the analysis of the guidelines and actions of the *Secretary of Education of the Paraná State (SEED-PR)* during the 2007/2008 period.

Keywords: **High School. Vocational Education. Youth and Adult Education. Integrated Curriculum. Educational Policy.**

Neste artigo, apresentamos uma análise da construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, focando, em especial, desafios políticos e pedagógicos que se apresentam para a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Apresentamos inicialmente uma breve contextualização do cenário educacional e social brasileiro no qual emerge esta proposição de política pública. Em seguida, situando o PROEJA nesse quadro, discutimos aspectos gerais deste programa, relativos à sua concepção e estruturação. Por fim, centramos nossa análise no percurso que vem sendo seguido a partir de 2007 na implementação do PROEJA no âmbito da rede estadual de educação do Paraná, sobretudo nas ações voltadas à definição dos elementos norteadores do programa e dos cursos deste nível e modalidade educacional, discutindo logros e percalços, possibilidades e limites para que tal programa cumpra seu enunciado, ou seja, possa efetivamente constituir-se como política pública que promova a elevação de escolaridade integrada à educação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

O ensino médio integrado à educação profissional, por uma parte, e a educação de jovens e adultos, por outra, têm sido objeto, nas duas últimas décadas, de inúmeros projetos de reforma, programas e políticas educacionais nas diversas esferas administrativas. A análise da concepção, construção e resultados destas iniciativas vem sendo objeto de investigação da pesquisa educacional com vistas à produção de conhecimentos, diagnósticos e levantamentos do estado da arte sobre estas temáticas.¹ Com o lançamento em 2006, pelo governo federal, do Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), novas demandas para a pesquisa são colocadas, pois o referido programa trata justamente da confluência destas duas temáticas.

Nesse sentido, entendemos que na formulação e na construção deste programa se colocam desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais. Por um lado, como tratará o PROEJA dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de jovens e adultos na sociedade brasileira? Por outra parte, considerando que a educação de adultos no Brasil tem historicamente se dedicado, sobretudo, ao nível fundamental, como serão enfrentados os desafios epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura, quando o PROEJA se propõe a atender esta demanda também no nível do ensino médio e da educação profissional? E, mais especificamente, o que se propõe e o que está sendo construído no PROEJA no que diz respeito à formação de professores que irão atuar neste programa?

Destacamos que as análises que apresentamos, neste artigo, estão apoiadas nos trabalhos e nos resultados, ainda parciais e provisórios, da pesquisa *Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná*.² Esta pesquisa tem por objetivo contribuir com a identificação das demandas e das

potencialidades do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Estado do Paraná, acompanhar o processo de definição das concepções e implantação dos cursos do PROEJA e verificar as possibilidades e formas da articulação deste programa com a oferta pública de educação básica e educação profissional no âmbito deste Estado (Lima Filho et al., 2008 e 2009). Estas atividades se inserem no espaço e no tempo dos esforços para estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis nas IES e programas de pós-graduação participantes com vistas à formação de rede de cooperação acadêmica na área de educação, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação e jovens e adultos, procurando assim contribuir para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área.

O cenário educacional e social brasileiro e a política de ensino médio integrado à educação profissional

Analisar consistentemente a construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, e dentro desta o PROEJA, exige considerar os condicionantes históricos, a realidade presente e as condições materiais, objetivas e subjetivas, sob as quais os sujeitos sociais desta política pública se defrontam com a realidade.

Nesse sentido, é importante destacar que as políticas públicas referentes à educação e formação profissional no Brasil têm assumido, nos últimos anos, amplos contornos em níveis e modalidades de ofertas que vão desde a formação profissional sem vínculo com elevação de escolaridade, a programas, cursos e modalidades de escolarização e formação profissional que, mediante diferentes formas de articulação (sequencial, concomitante ou integrada) abrangem a educação fundamental, o ensino médio técnico e a graduação e pós-graduação acadêmica e tecnológica.

No que se refere aos denominados programas de formação profissional inicial, os quais não têm necessariamente um vínculo com elevação de escolaridade, ou apenas indicam a elevação de escolaridade como importante e desejável, porém não como condição necessária de efetivação, o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), que vigorou no período de 1995 a 2002, e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), concebido e vigente a partir de 2003, foram analisados em trabalhos anteriores (Lima Filho, 2004; Lima Filho; Krüger, 2005), nos quais identificamos traços de continuidade entre as referidas políticas públicas e apontamos suas limitações, determinadas, em grande parte, pela não ruptura com as orientações macroeconômicas da econo-

mia de mercado e pela lógica compensatória que norteia a concepção de tais políticas. Nesses trabalhos, a retrospectiva histórica e a análise conceitual dos principais elementos que se conjugam para definir estas duas principais políticas de qualificação dos trabalhadores no Brasil, nas décadas de 1990 e 2000, nos permitiram verificar que o acesso ao saber vem sendo negado aos trabalhadores, e as políticas de qualificação constituem um imenso vácuo ao longo de nossa história, intercalado, periodicamente por iniciativas definidas a partir das demandas imediatas do setor produtivo, tornando a qualificação e escolarização ofertadas meramente funcionais à (con)formação do trabalhador produtivo aos interesses do mercado, o que em essência significa a negação da qualificação e escolarização para a plena e integral formação humana do cidadão.

Os resultados a que, então, chegamos na análise do PLANFOR e do PNQ aproximam-se dos encontrados em trabalhos mais recentes por Kuenzer (2006, 2007), ao identificar o fio condutor – o da “inclusão excludente” – que dá unidade à miríade de programas (PLANFOR, PNQ, PROJOVEM, PRONERA, PROFAE, Escola de Fábrica e outros) de qualificação e formação profissional implantados a partir da década de 1990 aos dias atuais, na medida em que constituem elementos de:

[...] um sistema de educação e formação profissional, que inclui para excluir ao longo do processo, seja pela expulsão [do trabalho formal e qualificado] ou pela precarização dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada (Kuenzer, 2007, p. 1153).

Na perspectiva de ruptura com esse quadro, buscando, por um lado, o resgate da cidadania de trabalhadores, de jovens e de adultos excluídos da escola ou que não concluíram a sua escolarização básica e, por outro, a superação de um marco legal-institucional que separava a educação básica da formação profissional, a sociedade brasileira pressionou desde o início do mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva por novos encaminhamentos de políticas públicas de integração e de inclusão. Com efeito, a edição do Decreto 5.154/04 revogou o Decreto 2.208/97 e restituiu ao cenário educacional brasileiro a possibilidade legal da oferta integrada entre educação profissional e educação geral no âmbito do Ensino Médio.³ No entanto, este movimento foi marcado por disputas de distintas concepções e propostas da comunidade educacional, dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado brasileiro acerca das finalidades e da organização da oferta educacional destinada aos adolescentes, jovens e adultos, que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de Ensino Médio e nas escolas de formação profissional (Garcia e Lima Filho, 2004).

Nessa disputa, colocou-se a possibilidade de construção de políticas públicas de integração da educação básica com a educação profissional que trazem a concepção de processos educacionais e formativos em que os eixos tra-

balho, cultura, ciência e tecnologia (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos devem ser assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade. Ademais, considerando em especial a situação de jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade esperada, observou-se que tempos e espaços escolares devem ser concebidos, levando-se em consideração as especificidades e as características próprias desse público. Foi no bojo desses movimentos que o Governo Federal, por meio do Decreto 5.840/06, instituiu o PROEJA, anunciando a decisão governamental de atender a um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Tal iniciativa ocorre no contexto da *anunciada* retomada da oferta pública do ensino médio integrado à educação profissional técnica e também no contexto de valorização e ampliação da Educação de Jovens e Adultos como política de garantia do direito à educação básica. Inicialmente proposto como um programa voltado para a rede federal de educação no nível do ensino médio, o PROEJA teve, em seguida, a sua abrangência ampliada, com a perspectiva de constituir-se como política pública para as redes educacionais estaduais e municipais, bem como alargou sua oferta para os níveis fundamental e médio. Dada a amplitude de tais objetivos e a magnitude do público alvo do PROEJA, é fundamental discutir sua concepção e o percurso de sua construção. Conseguirá o PROEJA efetivamente converter-se em política pública caracterizada por integralidade, universalidade, qualidade e perenidade, ou reiterará as características de programas anteriores, marcados pela pontualidade, precariedade, fragmentação e caráter compensatório? Conseguirá o PROEJA constituir-se efetivamente como uma política pública que promova a elevação de escolaridade integrada à educação profissional, com capacidade e qualidade de atendimento estendida à imensa população de jovens e adultos do país, ou, uma vez mais, se limitará a um programa que promoverá tal logro para alguns poucos e reiterará a exclusão para a imensa maioria? Que limites e possibilidades nos indicam o percurso até então seguido em sua construção?

O PROEJA: elementos conceituais e estruturais e desafios de sua construção

O PROEJA foi apresentado como um programa governamental que pretende transformar-se em política pública inovadora e de caráter estratégico para a redução das desigualdades sociais e fortalecimento da cidadania na sociedade brasileira, mediante ações voltadas para a elevação dos níveis de escolarização e profissionalização da população, sobretudo do amplo contingente da população de jovens e adultos que em sua idade correspondente não concluiu a educação básica (Brasil. MEC, 2007).⁴

Tendo em vista o enfrentamento desse quadro de exclusão educacional e social, no capítulo *Concepções e Princípios* do Documento Base do PROEJA, afirma-se a necessidade da “concomitância de ações de curto, médio e longos prazos, para atender ao horizonte constitucional da universalização do acesso à educação básica até o nível médio” (Brasil. MEC, 2007, p. 31). Nesse sentido, o Documento Base considera a definição de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) e afirma que o PROEJA é concebido com a dupla condição de Política de Inserção e Política de Integração, assim nomeadas:

políticas de inserção [são] as ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como políticas de integração as que se projetam para o médio e longo prazo, restituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras (Brasil. MEC, 2007, p. 32).

É necessário destacar, contudo, que as políticas de inserção devem estar articuladas às políticas de integração e estas últimas articuladas entre si nas diversas áreas, seja no campo da educação, da ciência e tecnologia, do trabalho, emprego e renda, da cultura, do meio-ambiente etc., de modo a compor um projeto de nação na perspectiva de construção de uma sociedade democrática.

A proposição do PROEJA traz aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação no país, sobretudo no que trata da oferta de educação básica (no nível fundamental ou no nível médio) integrada à educação profissional, na modalidade da educação de jovens e adultos, além da formação de professores especialistas para a atuação nestes cursos e modalidades. Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos é uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira, em especial no relativo à oferta nas redes públicas.

Há que se considerar, no entanto, os desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais que acompanham os aspectos inovadores da integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Ainda que tenhamos no Brasil a experiência histórica do ensino profissionalizante nas escolas técnicas, sobretudo na rede federal e em algumas redes estaduais, devemos considerar que a integração que se tem em perspectiva de construção deve ser qualitativamente distinta e superior à experiência anterior, muito marcada pelo viés dualista de sua constituição histórica, pelo tecnicismo da Lei 5.692/71 e pelo aligeiramento do Decreto 2.208/97. Além disso, considere-se ainda que, no geral, a rede pública de educação profissional no país não tem experiência acumulada com a EJA e, por sua vez, as escolas de EJA não têm experiência histórica com a educação profissional. Nesse sentido, além de todos os aspectos infraestruturais relativos à disponibilização e à adequação de recursos apropriados ao atendimento da demanda, apresentam-se desafios à construção de conhecimentos e práticas pedagógicas e metodológicas, especialmente

para a formação de professores para um nível e modalidade educacional para o qual ainda não se tem acúmulo suficiente. Estes desafios, ademais, também se manifestam e estão, a nosso ver, necessariamente integrados, aos de construção de princípios e diretrizes concernentes à concepção e implantação de currículos integrados, visando à formação integral, nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia, cultura e tempo, levando em consideração as especificidades e características relativas ao público alvo do programa, ou seja, especialmente jovens e adultos trabalhadores.

Assim, a possibilidade de definir os contornos destes desafios, e as perspectivas de seu enfrentamento, está mediada e condicionada pela realidade dos sujeitos desse processo – em especial, professores e alunos – e pelos recursos com os quais contarão para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Obviamente a questão dos sujeitos do processo educativo exige um olhar atento, tanto para os professores, quanto para os educandos. Nesse sentido, os documentos do PROEJA (Brasil. MEC, 2007) assinalam apropriadamente que os estudantes da EJA formam um contingente extremamente plural de sujeitos, frequentemente com trajetórias educacionais descontínuas, ou que em dado momento de suas vidas foram excluídos da educação escolar formal. Sendo assim, tais sujeitos necessitam ser acolhidos pela escola e integrados como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem e não simplesmente como objetos de uma ação educativo-formativa (Maron, 2009). Destaque-se que, caso venha a ocorrer, esta simplificação-redução poderia fatalmente ensejar a reiteração de processos de exclusão anteriores.

Em texto anterior, buscamos discutir a realidade e a materialidade dos sujeitos educandos da EJA enfatizando que “a volta desses sujeitos à escola é um caminho duro e difícil, ao qual jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas.” (Lima Filho, 2008, p. 123). Esses educandos já foram empurrados para fora da escola uma ou mais vezes, antes da conclusão da sua escolaridade básica. Portanto, um dos grandes obstáculos que se coloca ao PROEJA é, não somente buscar a adesão desses sujeitos, para que voltem a acreditar uma vez mais na possibilidade de concluir a sua escolarização básica, mas também de, uma vez matriculados no programa, garantir as condições para sua permanência e conclusão. É importante, contudo, termos em conta que, ao focar na necessidade da concretização das expectativas e realidades dos sujeitos educandos, não nos deixemos conduzir por uma espécie de idealização individualista que carregaria a ênfase na vontade, disposição e autoestima do educando, desconsiderando a centralidade que aí jogam as condições materiais e infraestruturais de sua existência em um marco de relações sociais contraditórias que exigirá destes educandos tempo individual e social, saúde e condições materiais para frequentar escola e trabalho simultaneamente e poder deslocar-se com fluidez entre o trabalho, a escola e sua casa, em seu cotidiano. Portanto, para além das idealizações de quem são esses sujeitos educandos, fazem-se necessárias pesquisas que evidenciem sua existência con-

creta, deem materialidade às suas demandas e, sobretudo, identifiquem obstáculos ao processo epistemológico (ao exercício do conhecimento) e ao processo político (a garantia do exercício do direito educacional) e discutam as condições necessárias à sua superação. Evidentemente, estas são questões que também devem estar no centro dos processos formativos e de qualificação dos professores.

Nesse sentido, é importante destacar que embora a questão da formação inicial e continuada de professores para atuar no PROEJA seja um dos elementos considerados estratégicos nos documentos oficiais de formulação desta política (Brasil. MEC, 2007), é necessário investigar se, e em que medida, as concepções ali enunciadas estão sendo implementadas e, se de fato, se constituem como estratégias coerentes, necessárias e suficientes para que estes profissionais possam atuar com vistas à consecução dos objetivos de facilitar o ingresso, continuidade e conclusão dos cursos pelos jovens e adultos que constituem o público-alvo do PROEJA, propiciando-lhes uma formação integral tendo como eixos norteadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Com vistas ao enfrentamento deste desafio foi instituído pelo MEC, ainda em 2006, o Programa de Capacitação de Profissionais do Ensino Público para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de EJA (Brasil. MEC, 2006), sendo esta uma das estratégias e ações estruturantes previstas no Documento Base do PROEJA (Brasil. MEC, 2007). O referido programa de capacitação ganhou materialidade mediante a oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, conferindo, em sua conclusão, o título de especialista. Estes cursos, conforme o documento orientador do MEC, são dirigidos preferencialmente a profissionais da educação que trabalhem nas redes públicas federal e estaduais e que atuem na educação profissional técnica de nível médio, ou na educação de jovens e adultos, ou ainda para aqueles que venham a atuar nestes níveis e modalidades educacionais como professores ou gestores. A oferta iniciou-se no ano de 2006, em quinze instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, formando-se cerca de 1.500 profissionais. Em 2007, abriu-se a segunda fase do programa, ampliando-se para vinte e um o número de instituições ofertantes, estimando formar mais 2.600 professores e gestores (Moura et al., 2008).

É importante considerar a necessidade de continuidade e de aprofundamento deste programa de formação continuada de professores, sobretudo tendo em vista a execução da política pública do PROEJA, como possibilidade de romper com a reiteração de uma lógica, ou seja, a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas, especificamente para a formação de docentes para a educação profissional, que tem marcado historicamente educação brasileira (Machado, 2008). Com efeito, a questão da formação de professores para atuar no ensino médio integrado à educação profissional é um tema antigo e ainda não resolvido na educação brasileira, e neste campo o percurso formativo dos profissionais para atuar nesta modalidade tem

se caracterizado reiteradamente por iniciativas pontuais e fragmentárias, como os antigos cursos Esquema I e II ou os atuais programas especiais de capacitação docente.⁵ Conforme assinalado por Moura (2007), com o PROEJA, tal situação se torna ainda mais complexa, tendo em vista tratar-se de uma nova modalidade (a educação de jovens e adultos), ainda que dentro de um tipo de oferta já existente (a educação profissional), o que demanda processos formativos que atendam a tais especificidades.

Os argumentos, alinhados acima, construídos a partir de nossa análise das proposições contidas nos documentos norteadores do PROEJA (Brasil. MEC, 2006; 2007), chamam a atenção para alguns dos significativos desafios envolvidos na construção da política nacional de educação básica integrada à educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos. No entanto, o confronto entre estas proposições e a realidade que vem sendo enfrentada na implementação do PROEJA torna-se necessário, de modo a identificar continuidades e discontinuidades, logros e percalços, limites e possibilidades na construção desta política pública. É o que buscaremos evidenciar, no tópico a seguir, mediante a exposição e análise de alguns aspectos da implementação do PROEJA na rede pública estadual de educação do Paraná.

A implementação do PROEJA na rede pública estadual de educação do Paraná

No início do ano de 2007, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED-PR manifestou a intenção de incorporar o PROEJA em sua oferta educacional. Para tanto, organizou ao longo do ano diversos eventos (encontros estaduais, seminários de formação e oficinas) dos quais participaram coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, diretores das escolas, equipes pedagógicas e professores da educação de jovens e adultos e da educação profissional e as equipes técnicas e pedagógicas da Secretaria, com o objetivo de discutir sobre o PROEJA, elaborar a proposta pedagógica dos cursos a serem ofertados a partir de 2008 e, entre outros, tratar da definição e encaminhamento de processos de formação continuada para os profissionais que iriam atuar nestes cursos.⁶

Ao longo do ano de 2007 a SEED-PR organizou três encontros estaduais e doze oficinas pedagógicas, dos quais resultaram a produção do documento *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos* (denominado Documento Orientador) e as propostas curriculares para os cursos de nível médio integrados à educação profissional na modalidade PROEJA que viriam a ser ofertados a partir do início de 2008. O conjunto dessas atividades constitui parte do processo de formulação das concepções do PROEJA e de decisões sobre sua oferta e planejamento no Estado do Paraná e simultaneamente, parte

do processo de formação continuada de docentes, equipes pedagógicas e gestores. Mediante o acompanhamento presencial destes eventos, coleta de material em campo e posterior sistematização e análise no grupo de pesquisa, constatamos que eles foram realizados com a preocupação de continuidade da participação dos presentes – nem sempre atingida, como veremos a seguir – e de acúmulo nos aprofundamentos e definições. A sequência cronológica destes eventos, realizados em Curitiba, foi a seguinte: I Encontro Estadual do PROEJA, em maio de 2007; II Encontro Estadual do PROEJA, em julho de 2007; III Encontro Estadual do PROEJA, em novembro de 2007; 12 oficinas pedagógicas, para elaboração das propostas curriculares dos cursos do PROEJA, realizadas de forma descentralizada, entre setembro e novembro/2007, conforme as doze habilitações técnicas a serem ofertados pela SEED-PR.

O I Encontro Estadual teve por objetivos a apresentação do PROEJA, a discussão de suas concepções e diretrizes nacionais e a discussão de critérios norteadores para a oferta de cursos no âmbito da SEED-PR. É importante destacar que para este primeiro encontro estadual, que contou com a presença de cerca de 60 profissionais entre professores e gestores, foram convidadas a participar as escolas que, com base em um informe inicial enviado pela SEED-PR sobre a natureza do PROEJA, haviam manifestado interesse em ofertar o referido programa. Cabe, no entanto, destacar que a SEED-PR estabelecera como condição inicial para que a escola aderisse ou pleiteasse sua participação ou oferta do PROEJA, que a mesma já ofertasse educação profissional, sem fazer menção a pré-requisito semelhante quanto à oferta prévia de educação de jovens e adultos na escola. Na ocasião, foi informado pelos gestores da SEED-PR que tal condição derivava, sobretudo, da necessidade de existência na escola de condições infraestruturais, especialmente laboratórios, relativas aos cursos de ensino médio integrados à educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos que se pleiteava ofertar. Esta perspectiva, que a primeira vista pareceria sensata, do ponto de vista administrativo, revela, entretanto, tensionamentos iniciais que se refletirão ao longo da condução da política pública. A saber, tensionamentos acerca do grau de consideração (forte, regular ou escasso) das especificidades da educação de jovens e adultos na oferta dos cursos do PROEJA, tensionamentos entre o tempo *político* que os gestores governamentais e educacionais estabelecem ou dispõem para a implementação das políticas educacionais e o tempo “pedagógico e educacional” requerido para a produção e disponibilização dos recursos infraestruturais nas escolas, tensionamentos entre o mesmo tempo *político* e o tempo *pedagógico, educacional e administrativo* necessário para a contratação, para a formação e para a disponibilização de professores e de gestores educacionais requeridos pelos respectivos programas e cursos. Ou seja, o primeiro está diretamente relacionado ao tempo fixo que dispõe um governo, já que governantes, muitas vezes, movidos por pragmatismo ou por promessas eleitorais desejam lograr realizações *mensuráveis* em seu período de mandato; o segundo, está mais relacionado ao tempo que se necessita para

aprofundar o debate, acessar, difundir ou inclusive produzir conhecimentos teóricos, metodologias e práticas, materiais didáticos e, enfim, na medida em que se tenha em perspectiva um conceito mais amplo de política pública, esclarecer aos cidadãos, de modo geral, e, em particular, ao público alvo mais diretamente relacionado, sobre a natureza das políticas públicas que se pretende levar a cabo, as formas de acesso a elas e as possibilidades de participação em sua definição, gestão e avaliação.⁷

Em continuidade ao processo desencadeado no I Encontro Estadual, as escolas interessadas passaram a formalizar junto à SEED-PR suas solicitações de implantação de cursos do PROEJA. Os critérios estabelecidos pela SEED para o deferimento dos pleitos foram basicamente três: a existência comprovada de demanda na região para o curso pretendido; a manifestação explícita por parte da direção, professores e comunidade escolar do estabelecimento de ensino; a existência, na escola interessada, de estrutura considerada indispensável, ou seja, laboratórios e biblioteca para o curso solicitado, espaço físico e professores. Da análise dos pleitos apresentados pelas escolas, resultou um primeiro quadro de planejamento de oferta de habilitações e cursos, elaborado pelo Departamento de Educação e Trabalho da SEED-PR, que viria a ser discutido no encontro estadual subsequente.

O II Encontro Estadual do PROEJA teve dois objetivos principais: a apreciação do quadro de ofertas de habilitações e de cursos programados para o ano de 2008, com a indicação dos respectivos estabelecimentos de ensino; a discussão de princípios e diretrizes, objetivos, metas e organização administrativa e pedagógica com vistas à elaboração e formalização de um documento orientador da política de educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Paraná.

O denominado Documento Orientador foi elaborado de maneira progressiva, a partir de uma proposta de documento de trabalho apresentada pela Secretaria, sobre a qual se debruçaram os cerca de 120 professores participantes reunidos no segundo encontro, analisando o sugerido e propondo modificações, acréscimos e supressões. O processo decisório se fez de forma cumulativa, a partir das discussões realizadas em dez grupos de trabalho durante o evento. Todo o material proveniente das discussões dos grupos foi submetido à apreciação da plenária do encontro. O material aprovado foi posteriormente sistematizado pelas equipes da SEED-PR, dando origem à versão preliminar do Documento Orientador, o qual sintetiza os elementos norteadores que viriam a ser assumidos pela SEED-PR com vistas a orientar o processo de construção e implantação de cursos que integrem educação geral e formação profissional de nível médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, nas escolas da rede pública estadual.

Vale destacar o caráter democrático da iniciativa da construção coletiva, porém deve-se considerar todo o grau de dificuldades inerente ao exíguo tempo destinado a uma atividade complexa como esta, considerando-se como agra-

vante a não continuidade dos mesmos professores na participação dos sucessivos encontros, ponto sobre o qual voltaremos a discutir mais adiante. Destaque-se, ainda, o fato da SEED-PR ter aderido, desde 2003, à construção da política de ensino médio integrado à educação profissional e já contar com a experiência na oferta destes cursos permitiu certo embasamento para a adesão à proposta do PROEJA e para a construção do documento orientador, ainda que o processo tenha evidenciado todo grau de dificuldades na assimilação e, sobretudo na prática da integração curricular.

Consta, ainda, da versão preliminar do Documento Orientador o planejamento da oferta inicial prevista, ou seja, especifica-se que no ano de 2008 seriam ofertadas doze habilitações de cursos de nível médio integrados à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, a seguir enumeradas: Administração, Agente Comunitário de Saúde, Construção Civil, Eletromecânica, Enfermagem, Informática, Logística, Meio Ambiente, Nutrição, Química, Segurança do Trabalho e Secretariado. Para estas habilitações se programou a oferta de um total de 76 cursos, distribuídos em 72 escolas, para os que se previa cerca de cinco mil vagas (metade no primeiro semestre e metade no segundo semestre de 2008) para jovens e adultos que deveriam cumprir basicamente dois requisitos: haver concluído a etapa fundamental da educação básica e possuir no mínimo 17 anos de idade (Paraná, 2007).

Na sequência deste segundo encontro, tendo sido nele aprovados o Documento Orientador e o planejamento inicial da oferta, passou-se à etapa seguinte que seria a elaboração dos projetos dos cursos. Para tanto, a opção adotada foi a realização de oficinas pedagógicas descentralizadas, ou seja, uma oficina para cada uma das doze habilitações técnicas previstas. De cada uma delas participaram técnicos e assessores pedagógicos da SEED-PR e diretores e coordenadores de cursos e professores das escolas que iriam ofertar a respectiva habilitação, verificando-se majoritariamente a presença de professores das disciplinas ditas da *formação técnica* e professores de educação de jovens e adultos, embora com participação sensivelmente minoritária destes últimos. Constatou-se que diversas oficinas não contaram com a participação de professores do assim denominado *núcleo comum*, que compreende o grupo de disciplinas que compõe a tradicional educação geral.

Como resultado das Oficinas Pedagógicas foram elaboradas as Propostas Curriculares dos Cursos nas doze habilitações profissionais já referidas. Estas propostas, em versão preliminar, foram encaminhadas para as escolas que ofertariam a habilitação correspondente e para o Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Educação, que, em trabalho conjunto, trataram de dar um maior detalhamento e a redação final das propostas que foram encaminhadas, ainda no final do ano de 2007, para a apreciação e aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná.

A dinâmica seguida na maioria das oficinas constou de esclarecimentos iniciais sobre os objetivos da oficina, ou seja, a elaboração das propostas curriculares dos cursos, mediante definição da metodologia a ser seguida na

oficina e de discussão e deliberação coletiva. Considerando que nas oficinas havia uma parcela significativa de professores que não participaram dos encontros anteriores, adotou-se como procedimento inicial, na maioria delas, uma leitura prévia dos documentos normativos do PROEJA, ou seja, o Documento Base nacional (do MEC), a Primeira Versão do Documento Orientador da SEED-PR e a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Integrado do respectivo curso, já ofertado pela SEED-PR em sua modalidade regular.

Com efeito, a base para a elaboração das novas propostas para os cursos do PROEJA, seriam as propostas curriculares dos cursos já existentes e ofertados na modalidade regular do Ensino Médio Integrado, com exceção do Curso Técnico em Nutrição, que não possui oferta no âmbito da rede estadual, e dos cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho, que possuem oferta, porém na modalidade subsequente. Esse procedimento produziu, conforme nossa análise, um viés em que as especificidades da educação de jovens e adultos resultaram pouco representativas, já que partia-se de uma base que tomava como referencial as propostas já desenvolvidas para adolescentes, tratando-se, muitas vezes de inserir novas terminologias, tempos e conteúdos no já existente, de modo a adequá-lo, sem alterar, no entanto, a sua lógica.

Destacamos, ainda, a realização do III Encontro Estadual do PROEJA, em novembro de 2007, que contou com a presença de cerca de 80 professores e teve por objetivos o aprofundamento sobre questões conceituais relativas ao currículo integrado, metodologia e avaliação, bem como o detalhamento de procedimentos de operacionalização da oferta que se iniciaria em 2008.

Por fim, cabe fazer algumas considerações sobre aspectos quantitativos relativos à concretização da oferta programada para o ano de 2008 e o efetivamente realizado. Das habilitações e cursos previstos, foram efetivamente ofertados no ano de 2008: Administração (14 cursos), Informática (oito cursos), Segurança do Trabalho (sete cursos), Meio Ambiente (quatro cursos) e Logística, Secretariado, Nutrição, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Construção Civil e Eletromecânica (um curso cada), alcançando o total de 40 cursos, dos 76 previstos, distribuídos em 11 habilitações, das 12 previstas, já que apenas a especialidade de Curso Técnico de Química não foi ofertada. Previa-se, por outro lado, ofertar, no ano de 2008, cursos em 72 escolas, no entanto a oferta concretizou-se em 41 escolas, distribuídas em 29 municípios. No que se refere às matrículas, no primeiro semestre de 2008 foram efetivadas 1202 matrículas, de um total de 2485 previstas, conforme dados e relatórios fornecidos pela SEED-PR (Lima Filho et al., 2009).⁸

Por estes números pode-se constatar que a efetividade da oferta do PROEJA na rede pública estadual do Paraná, referente ao primeiro semestre de 2008, situa-se em torno de 92% do número de habilitações, 53% do número total de cursos, 57% do número de escolas e 48% do número total de matrículas. Tendo em conta que até o momento dispomos somente de dados relativos ao primeiro ano da oferta do programa, em que, ainda, se definia sua concepção e

implementação, consideramos prematuras maiores inferências relacionadas aos aspectos quantitativos.

Considerações finais

O acompanhamento desse processo nos permitiu identificar, por um lado a potencialidade e importância de construção do PROEJA como programa de inclusão e de integração que traz a possibilidade de ruptura com lógicas reiterativas de exclusão social e educacional. Por outro lado, é preocupante a persistência de fragilidades nas condições estruturais para a implementação do PROEJA, bem como de lacunas na formação dos professores para trabalhar com o ensino médio integrado à educação profissional, especialmente na modalidade de educação de jovens e adultos, professores estes carentes de condições de trabalho e de processos de formação inicial e continuada que lhes proporcionem condições para o efetivo exercício de suas atividades docentes de forma qualificada.

No caso da análise do processo de implementação do PROEJA no Estado do Paraná, constatou-se, no acompanhamento dos encontros e oficinas pedagógicas realizadas pela SEED-PR com o intuito de definição da concepção do PROEJA e de formação continuada dos profissionais que iriam atuar neste programa, que além das dificuldades decorrentes da presença de um baixo número de professores com experiência em educação de jovens e adultos e da participação muito desigual de professores das ditas disciplinas de *formação técnica e núcleo comum*, o simples fato da persistência dessa caracterização e da dicotomia entre disciplinas *da formação técnica* e disciplinas da *educação geral* evidencia dificuldades de assimilação do conceito de integração e deslocamentos na implementação real do currículo integrado, mesmo nos cursos de nível médio integrados à educação profissional que já vêm sendo ofertados há alguns anos pela SEED-PR. Dificuldades estas que, a nosso ver, decorrem tanto das condições concretas enfrentadas no cotidiano escolar, quanto das limitações epistemológicas que se apresentam a um processo de formação que pretende ser integral e integrado sob os marcos contraditórios de uma sociedade limitada estruturalmente pela fragmentação do ser e pela divisão social do trabalho e, por suposto, dos conhecimentos, que caracteriza o modo capitalista de produção.

No entanto, dado que a nosso ver as possibilidades de superação da divisão e fragmentação do conhecimento são desafios que se colocam no horizonte de muitas lutas sociais, das quais faz parte a luta pela educação de jovens e adultos, como parte da luta pela universalização escola pública, democrática e de qualidade, há que se reconhecer a potencialidade e positividade de processos que ensejam a participação destes sujeitos. Nesse sentido, tanto no caso das oficinas pedagógicas, como nos demais encontros analisados, destaca-se, como uma con-

quista, a perspectiva democrática de construção a partir dos sujeitos do processo, ainda que com as limitações de participação evidenciadas.

Ressaltamos, porém, que esta potencialidade e positividade ficaram em grande medida obstaculizadas pelas condições materiais de realização da política pública. Dentre os limitadores e obstáculos verificados no processo, além dos limites da estrutura social já apontados, mas guardando relação com estes, devemos considerar o fato de que muitos dos professores que participaram das oficinas pedagógicas não estavam presentes nos encontros anteriores, caracterizando desta forma uma participação fragmentada e descontínua no processo. Isso, decorre, entre outros, do fato de que estes profissionais estavam em serviço, ou seja, deveriam acumular a realização de suas atividades regulares (aulas, planejamento escolar, processos de avaliação, reuniões de trabalho, estudos e pesquisas etc.) com a eventual participação neste duplo movimento, que era ao mesmo tempo processo de definição da concepção do PROEJA e processo de formação continuada dos profissionais (professores e gestores) que viriam a atuar neste programa. Enfim, na ausência destas efetivas condições materiais para a concretização com qualidade da política pública, apresentam-se também os seus limites de concepção, revelando-se, uma vez mais, no deslocamento entre o real e o pretendido, as descontinuidades e dificuldades para a construção da política pública.

Assim, cabe considerar que, no que se refere à política pública da educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens adultos, estamos frente a um processo em construção, tanto de concepções quanto de práticas, que traz consigo desafios políticos e pedagógicos. Se, por um lado, conforme o proposto nos documentos oficiais, o PROEJA, como uma proposta de formação de novo tipo, em perspectiva de ruptura com políticas compensatórias e fragmentárias anteriores, pretende tornar-se um instrumento de resgate da cidadania mediante a inserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos, possibilitando-lhes o acesso à educação básica e à formação profissional integrada, por outro, se constata a permanência de lacunas, entre elas os programas de formação inicial e continuada de professores e de indefinições no que se refere a fontes de financiamento consistentes, que permitam garantir a ampliação, perenidade e qualidade da oferta, bem como a garantia de condições aos educandos para o ingresso, permanência, conclusão do PROEJA e continuidade de seu percurso educacional.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em dezembro de 2009.

Notas

- 1 Destacamos os trabalhos de Kuenzer (2000 e 2006), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Haddad (2002), Di Pierro (2000 e 2001) e Haddad e Di Pierro (2000).
- 2 A pesquisa *Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná*, Projeto Nº. 009, Edital PROEJA – CAPES / SETEC Nº 03/2006, iniciada em 2008 e com conclusão prevista para agosto de 2011, é uma pesquisa interinstitucional que reúne três programas de pós-graduação: o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná/UFPR e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.
- 3 É necessário ter em conta que a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, possibilidade permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), esteve obstaculizada durante o período de vigência do Decreto nº 2.208/97 (abril/1997 a julho/2004). No entanto, em que pese a força e o caráter normativo do marco legal, a sua efetivação está sujeita às contradições da realidade e às correlações de forças que se estabelecem em determinadas conjunturas, que ensejam condições de resistência e enfrentamento, de adesão ou de adesão negociada. Dessa forma, ainda que o Decreto nº 2.208/97 impusesse suas restrições, houve casos de resistência em que escolas (estaduais ou federais) seguiram ofertando a forma integrada. Por outro lado, a mera retirada do impedimento legal, oportunizada pelo Decreto nº 5.154/04 que revogou o anterior, não foi capaz de restituir plenamente nem tampouco de dinamizar a oferta do ensino integrado, seja pela ausência de políticas públicas consistentes dirigidas a este fim, seja pela resistência de diversas instituições escolares. A análise desse complexo processo é tratada em Garcia; Lima Filho (2004) e em Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005).
- 4 Com efeito, segundo o Censo IBGE (2000), a exclusão social, quando observada pela ótica escolar, revela a existência de 65,9 milhões de brasileiros de 15 anos ou mais sem a conclusão do ensino fundamental. Os dados da exclusão se acentuam a medida que os anos de idade avançam e se agravam quando estratificados para se observar a situação das populações de baixa renda, de mulheres, negros, indígenas, moradores de zonas rurais e de periferias urbanas.
- 5 Os denominados cursos Esquema I e Esquema II, respectivamente destinados a portadores de diploma de curso superior e portadores de diploma de curso técnico de nível médio, foram autorizados pelo MEC e pelo antigo Conselho Federal da Educação (CFE), através da Portaria 432 de 19/07/71, como cursos *emergenciais* que visavam suprir a exigência legal da habilitação de professores para o exercício do magistério nas disciplinas especiais do currículo dos cursos técnicos de nível médio. O fato é que o dito inicialmente como emergencial tornou-se *regra perene* e estes cursos permaneceram em vigor, desde então, embora com sucessivas modificações. Com a Resolução nº 2, de 07/07/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que alterou a Portaria 432/71, a oferta de cursos destinados à formação de docentes para as disciplinas do currículo da educação profissional (bem como as do currículo do ensino fundamental e do ensino médio) foi regulamentada, abrindo a possibilidade de essa formação poder ocorrer através de Programas Especiais de Formação Peda-

gógica, que seguem sendo ofertados, sobretudo pelas instituições de rede federal de educação profissional e tecnológica. Uma visão detalhada desse percurso e um maior aprofundamento sobre o tema das licenciaturas para professores da educação profissional e tecnológica é apresentada no texto *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional* (Machado, 2008).

6 Todo este processo, desde então, vem sendo acompanhado pelo grupo que desenvolve a pesquisa *Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná*, composto por pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, Universidade Federal do Paraná/UFPR e Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. As análises apresentadas neste tópico têm como referência central o primeiro e o segundo relatório anual de pesquisa produzidos pelo referido grupo (Lima Filho et al., 2008 e 2009).

7 Sobre o conceito de política pública em perspectiva ampla ver Muller; Surel, 2004.

8 Estes dados foram fornecidos pela SEED-PR e o seu detalhamento consta do Relatório Anual de Pesquisa (Lima Filho et al., 2009).

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Edição de 12/07/04. Brasília: 2004.

BRASIL. Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Edição de 18/04/97. Brasília: 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Edição de 23/12/1996. Brasília: 1996.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 129, p. 400-416, ago. 1971.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA**. Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação).

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.321-337, jul./dez. 2001.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Nilson e LIMA FILHO, Domingos. Leite. **Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. In: 27ª. Reunião Anual da Anped, Caxambu: ANPed, 2004.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

IBGE. **Censo Populacional de 2000**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso 30.10.2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. P. 119-130.

LIMA FILHO, Domingos Leite et al. **Projeto de Pesquisa: Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná**. Relatório Anual – Período março 2007 / março 2008. Projeto de Pesquisa nº 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC No. 03/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/UNIOESTE, junho de 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite et al. **Projeto de Pesquisa: Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná**. Relatório Anual – Período março 2008 / março 2009. Projeto de Pesquisa nº 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC No. 03/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/UNIOESTE, julho de 2009.

LIMA FILHO, Domingos Leite; KRÜGER, Valdelúcia. **Metabolismo do capital versus sociabilidade humana: desafios à educação profissional no contexto do neoliberalismo**. In: Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Reflexões sobre as políticas de formação profissional na gestão FHC: o PLANFOR**. In: V ANPed Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba: ANPed, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, MEC/SETEC, v. 1, p. 8-22, 2008.

MARON, Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização do PROEJA como estratégia de formação de professores e gestores: um estudo da oferta e de seus resultados na região sul do Brasil.** Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/UTFPR, 2009. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Tecnologia).

MOURA, Dante Henrique et al. **O Proeja e a Formação de Professores: Desafios e Avanços.** In: III Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2008.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: BARRACHO, Maria das Graças e SILVA, Amélia Cristina Reis (Orgs.). **Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar.** Natal: CEFET-RN Editora, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: Financiamento e Formação de Professores.** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN). Maceió: EDUFAL, 2007.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas, Educat, 2004.

PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos** (versão preliminar). Curitiba: SEED-PR, 2007.

Domingos Leite Lima Filho é doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET).

E-mail: domingos@utfpr.edu.br

