

O PROEJA INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS DOCENTES

D.S.A.FARIA¹ e S.M.ASSIS²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
debora.faria@ifrn.edu.br¹; sandra.assis@ifrn.edu.br²

Artigo submetido em fevereiro/2014 e aceito em março/2014

RESUMO

Este artigo discute o trabalho docente para a educação de jovens e adultos fundamentada em pesquisa de pós-graduação "Stricto Sensu" intitulada "O PROEJA ensino médio- IFRN - Campus Caicó"- causas da desistência e motivos da permanência. Partimos do pressuposto que os ideários neoliberais influenciam na formulação das políticas públicas para a educação profissional, ocasionando novas exigências para o trabalhador docente. Nesse contexto, o PROEJA, precisa contar com docentes conscientes das necessidades do mundo do trabalho, numa perspectiva de formação e qualificação profissional, demandando ações educacionais fundamentadas em princípios epistemológicos que

respeitem as dimensões sociais, econômicas e culturais. Assim, o trabalho docente deve se desenvolver em um ambiente que lhe dê oportunidades de elaborar, gerir e executar propostas que possam provocar mudanças que atendam à especificidade do público da educação de jovens e adultos. Para tanto, abordamos a relação que deve existir entre a formação do educador e a construção sócio-histórico-cultural dos jovens e adultos e concluímos afirmando que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais devem investir no trabalho docente como compromisso real com a inclusão da população de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho; educação; inclusão; PROEJA.

THE PROEJA INTEGRATED TO PROFESSIONAL EDUCATION: CHALLENGES, POSSIBILITIES AND PRACTICE TEACHERS

ABSTRACT

This article discusses the teaching work for the education of young and adults based on research of graduate studies "Stricto Sensu" entitled "The PROEJA high school – IFRN – Campus Caicó" – causes of waiver and reasons of permanency. We start of the presupposition that the neoliberal ideologies influence in formulation of the public policies for the professional education, causing new exigencies for the worker in teaching. In that context, the PROEJA, need to count on workers aware of the needs of labor world, in a perspective of formation and professional qualification, demanding educational actions grounded in principles epistemological that respect the social, economic and cultural dimensions.

Therefore, the teachers' work must develop in an ambience that gives them opportunities to elaborate, to manage and to execute proposals that may cause changes that answer the specificity of the public of the education of young and adults. Thus, we approach the relationship that should exist between the formation of the educator and the construction social-historical-cultural of the young and adults and we conclude affirming that the public entities, members of educational systems should invest in the work of teachers like real commitment with the digital inclusion the population of young people and adults.

KEYWORDS: work; education; inclusion; PROEJA.

1 INTRODUÇÃO

Enfrentar os dilemas da contemporaneidade implica para o trabalho docente uma reforma paradigmática que reconquiste sua legitimidade, favorecendo o diálogo entre o professor e os sujeitos que fazem parte do processo educativo, os alunos.

Nesse contexto, os desafios do século XXI – os ditames da globalização neoliberal - numa sociedade que exige cada vez mais mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho fez surgir, por meio de uma iniciativa inédita em nosso país, a possibilidade de integração de três áreas: a educação básica, a educação profissional de nível técnico e a educação de jovens e adultos.

Nessa direção, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA objetiva oferecer aos jovens e adultos trabalhadores, oportunidades de escolarização que aliam a educação básica à educação profissional, rompendo, dessa forma, com políticas que se restringem “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais [...]” (BRASIL, 2006, p. 11)

Pois em nosso país, a EJA sempre foi alvo de ações educacionais descontínuas e pela primeira vez o PROEJA anuncia a escolarização com a possibilidade do exercício de uma profissão ao final do curso. Tal proposta acaba implicando em mudanças significativas para o trabalho dos docentes, haja vista que precisam atender às demandas advindas das políticas educacionais, sem que tenham uma formação compatível com tais exigências.

Esses aspectos referenciados, anteriormente, no Documento Base devem fundamentar a compreensão de que o campo da EJA é específico, o que implica o reconhecimento de que os jovens e adultos possuem necessidades diferenciadas de aprendizagem e, portanto, necessitamos articular estratégias particulares para trabalhar com os mesmos.

Nesse aspecto, questionamos se, de fato, a intencionalidade do programa: oportunizar formação humana integral, respeitar a especificidade do público da EJA, com reconhecimento de saberes adquiridos na experiência de vida está sendo empreendida no *Campus Caicó* conforme foi anunciada, ou seja; como estão sendo desenvolvidas as ações indutoras dos docentes envolvidos diretamente no programa?

Neste sentido, o presente trabalho apresenta-se estruturado em duas partes; a primeira discute as políticas que nortearam a implantação do PROEJA nos Institutos Federais, bem como suas implicações políticas e pedagógicas no trabalho docente. A segunda parte apresenta um relato do percurso dessa modalidade no IFRN – *Campus Caicó* baseado nas experiências de alguns sujeitos envolvidos no processo.

2 O DESAFIO DE INTEGRAR FORMAÇÃO BÁSICA À FORMAÇÃO TÉCNICA NO TRABALHO DOCENTE

A temática da Educação de Jovens e Adultos mostra-se em um processo de contínuas mudanças, na busca de aprimoramento e de novas alternativas de políticas públicas educacionais que incentivem o acesso dos jovens e adultos ao saber formal.

Buscamos converter a educação de jovens e adultos - compensatória e supletiva - em uma dimensão mais equalizadora e qualificadora, vinculada à educação profissional, numa perspectiva de integração entre a formação básica e a formação técnica.

Nesse contexto, os Institutos Federais assumiram a proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, na perspectiva de atender ao público de jovens e adultos, elevando a sua escolaridade com profissionalização e formação integral.

Através da assunção de um currículo integrador que versa sobre conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do estudante, a proposta de integração pretende dar conta dos saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Objetivando atender à demanda social por políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, que possibilitem ações educacionais fundamentadas em princípios epistemológicos com um corpo teórico que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do estudante, o PROEJA pretende atender a essa clientela excluída tanto da oferta profissional técnica de nível médio, quanto do próprio Ensino Médio.

Importante salientar que os estudantes dessa modalidade possuem perfil diferenciado em relação à vivência e faixa etária, carregando um nível de aprendizagem representado por saberes gestados na sua prática social, que necessitam ser propostos nos conteúdos de cada disciplina. Partindo desse pressuposto, caberá ao professor motivar e estimular os jovens e adultos com vistas à sua permanência em sala de aula, contextualizando os conteúdos de aprendizagem com a sua realidade de vida.

Discutindo a esse respeito, Santos (2007), num estudo acerca da permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, afirma que é importante pensar a condução do trabalho docente nas salas da EJA. Na sua concepção, se ratifica o fato de que recai sobre o trabalho docente a responsabilidade de criar uma dinâmica, uma linha metodológica que motive o aluno.

Baseando-se nisso, a permanência do jovem e adulto na EJA estaria na responsabilidade dos docentes. Contudo, para o enfrentamento dessa questão é conveniente analisarmos as intenções políticas do programa.

Nesse aspecto, convém compreendermos quais políticas públicas são consideradas na formação do jovem e adulto, e que seu sucesso não recai somente na elaboração e execução do trabalho docente. Também requer compreendermos a importância do papel do Estado e da sociedade civil na elaboração e implementação dessas políticas, articulando os conflitos, reconhecendo suas necessidades no processo e na avaliação dos resultados.

Nesse sentido, a formação do jovem e adulto através do PROEJA perpassa pelo compromisso com o adulto cidadão a partir de políticas públicas exequíveis às suas necessidades e especificidades numa perspectiva de respeito ao direito público e subjetivo de jovens e adultos à educação fundamental, concretizados através da Constituição Federal de 1988.

O PROEJA é uma resposta do estado brasileiro às demandas por inclusão social, consequência dos embates da sociedade, dos políticos e dos intelectuais envolvidos nessas discussões em prol da necessidade de formação de mão-de-obra especializada para o trabalho. Esse programa, doravante denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao

Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O conteúdo do Documento Base do PROEJA elaborado ainda na vigência do Decreto nº 5.478/2005 orientou a alteração do Programa, tornando-o de abrangência nacional através do Decreto nº 5.840/2006, não mais limitando a abrangência dos cursos ao ensino médio com educação profissional técnica de nível médio.

Essa revisão do Documento Base do PROEJA, conforme BRASIL (2007, p.12) foi proposta pela:

própria Rede, Instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto nº 5.478/2005, passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos.

A proposta do PROEJA, do ponto vista do Documento Base, BRASIL, (2007, p. 11) anuncia romper com políticas que se restringem “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais [...]”

Contudo, embora a determinação legal expressa na instituição de uma política pública demonstre intenções em prol da solução de um problema, não existe a garantia de que o que foi anunciado “à priori,” se transforme em ação e nem tampouco que a demanda objeto da ação seja atendida. Pois no processo de implementação as ações planejadas por grupos ou indivíduos podem não acontecer conforme previsto.

Em se tratando do PROEJA, a sua assunção pela Rede Federal de Educação Tecnológica fez parte das ações da expansão da educação profissional. Por outro lado há que se reconhecer que os antigos CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica, atuais IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a ofertar, além dos outros cursos que já ofertavam, o PROEJA.

Alertamos que esse fato não foi seguido pela contratação de novos professores e nem tampouco pelo recebimento de verbas pelos institutos para atuar com o PROEJA.

Ao contrário, os professores que já lecionavam nas turmas dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada ao ensino médio e na forma subsequente foram incorporados ao PROEJA sem ter tido acesso a uma formação para lecionar para os sujeitos da EJA.

No caso específico da EJA, o grande desafio para o docente é aprender a trabalhar com sujeitos que não concluíram o ensino médio, que tem idades diferenciadas e acima de tudo são jovens e adultos trabalhadores. É visível que trabalhar com esses indivíduos demanda a mobilização de recursos e saberes pedagógicos diferenciados, mas a realidade educacional demonstra que essa questão é controversa.

Muitos problemas afetam a educação de jovens e adultos no Brasil: as campanhas assistencialistas, a descontinuidade de políticas públicas, o aligeiramento da formação acadêmica e a falta de capacitação do professor para ministrar aulas na EJA.

Apesar disso, o PROEJA se constitui como uma possibilidade de inserção de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional, na perspectiva de uma formação integral. Essa integração, por sua vez, parte de um projeto educativo que vai “além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais completamente a realidade”. (BRASIL, 2006, p.30).

O grande desafio para a educação de jovens e adultos e para o trabalho docente é superar a perspectiva assistencialista e compensatória arraigada nas políticas públicas para o atendimento de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio. Isso implica ressignificar a política de formação de jovens e adultos no âmbito da sua formação profissional levando em consideração também o trabalho desenvolvido pelos docentes na modalidade EJA.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: A EMPÍRIA

Elencamos como sujeitos da pesquisa a turma do curso técnico de nível médio em Eletrotécnica integrado ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos que estava cursando o 7º semestre letivo com 15 (quinze) alunos matriculados e 62 (sessenta e dois) que desistiram no decorrer dos semestres letivos anteriores. A escolha dessa turma devemos ao fato de que possuía o maior número de alunos em relação à outra turma de técnico de nível médio em Informática integrado ao ensino médio na modalidade da EJA, que tinha 10 (dez) matrículas, mas, assim como a turma de Eletrotécnica possuía um quantitativo grande de alunos que desistiram. Dos 62 (sessenta e dois) alunos que desistiram na turma de técnico de nível médio em Eletrotécnica integrado ao ensino médio na modalidade da EJA, entrevistamos 20 (vinte).

Para o desenvolvimento desta investigação, tomamos como categorias empíricas de análises: as causas da desistência e os motivos da permanência.

Em particular, para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizamos as seguintes técnicas: revisão bibliográfica, fase de seleção de artigos que foram consultados através da internet em anais de eventos, em livros, revistas, resumos e e-books, o estudo documental, com leituras dos documentos encontrados para detectarmos a pertinência do conteúdo em relação ao objeto da pesquisa e para que realizássemos os resumos e fichamentos. Ainda, para a coleta dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa usamos as técnicas do grupo focal e da entrevista semi-estruturada. Já para analisar os depoimentos coletados utilizamos a técnica de análise de conteúdo.

4 UM CORPO ESTRANHO NO IFRN: A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO *CAMPUS* CAICÓ

O PROEJA no *Campus* Caicó foi implantado no segundo semestre de 2009, mesma época em que a escola foi inaugurada. Naquela ocasião seu corpo docente era quase todo formado por professores que estavam adentrando nesse universo da educação profissional. Embora boa parte já tivesse experiência anterior com o trabalho docente, poucos haviam trabalhado com educação de jovens e adultos. Alguns deles nem sequer tinham experiência anterior com a docência, posto que, recém-saídos da graduação, foram aprovados em concurso público ingressando nas salas de aulas com muitas expectativas e nenhuma formação docente específica para educação profissional, visto que esta não é oferecida pelas instituições formadoras.

De acordo com documentos arquivados na Coordenação de Registros Acadêmicos do *Campus Caicó*, foram matriculados 77 (setenta e sete) alunos no PROEJA distribuídos no curso técnico de nível médio em Eletrotécnica integrado ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos.

Embora não seja simples traçar um perfil desses educandos, observamos que a maioria apresentava um perfil diferenciado dos demais alunos da instituição. Constatamos que eram, em sua maioria, egressos de escolas públicas, onde cursaram o ensino fundamental em condições precárias. A título de ilustração, analisamos a figura 1 abaixo:

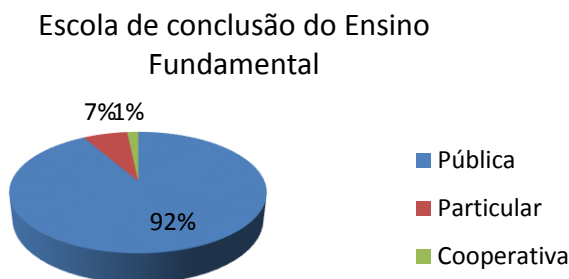


Figura 1: Arquivo da Assistência Estudantil – IFRN – *Campus Caicó*

Conforme a figura 1, no que se refere à conclusão do ensino fundamental, 92% declarou ter concluído em escola da rede pública de ensino. Em relação ao tempo que pararam de estudar, 51% declararam fazer mais de cinco anos que não estudavam o que podemos concluir observando a figura 2 abaixo.

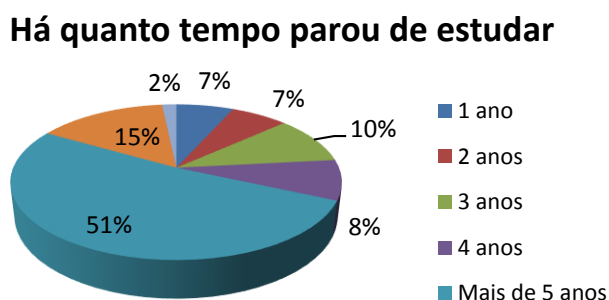


Figura 1: Arquivo da Assistência Estudantil - IFRN - *Campus Caicó*

Alguns já haviam deixado a escola há muitos anos e buscaram o PROEJA do IFRN com a finalidade de obter uma formação profissional. Quase todos trabalhavam e alegavam dispor de pouco tempo para se dedicar aos estudos, no entanto, afirmavam seu esforço para conseguir concluir o curso.

Em relação a esses sujeitos da EJA, era visível que trabalhar com aquela clientela específica demandaria a mobilização de recursos e saberes pedagógicos diferenciados. Que apenas replicar a grade curricular dos cursos integrados e adequá-las a carga horária da EJA, como estava posto, não seria suficiente.

Passada a euforia inicial, logo vieram os problemas. A clientela não correspondia aos esforços dos docentes preocupados em ministrar os conteúdos e proporcionar aos seus alunos a

formação de excelência, marca centenária da instituição. Os alunos alegavam muitas razões para não estarem acompanhando satisfatoriamente o curso: dos 20 (vinte) alunos entrevistados na pesquisa, 10 (dez) apontaram as práticas dos professores (a metodologia de ensino, o ritmo excessivo de atividades em sala de aula, a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos, o despreparo dos professores para lecionar, enfatizando ser primordial uma formação específica para lecionar na EJA) como causa da desistência do curso.

No que se refere às práticas pedagógicas dos docentes, os aspectos apontados dão conta de que os professores não têm conhecimento específico para trabalhar com o público da EJA.

Pois, diferentes sujeitos sociais para alcançar a aprendizagem necessitam de uma linguagem e métodos de ensino que lhe permitam a compreensão e a elaboração teórica de sua própria prática, o que exigirá dos professores a reflexão em torno de estratégias mais adequadas para utilizar em sala de aula. (KUENZER, 2002)

Para a elaboração das estratégias terá que ser considerado também que os jovens e adultos do PROEJA estudam e trabalham, portanto, concordando com esse pensamento, Dantas; Paiva e Barbosa Júnior (2007, p. 87) asseveram que:

necessária se faz a organização dos tempos e espaços adequados a cada realidade, considerando as peculiaridades existentes, entre outras, os turnos de trabalho. Devendo-se levar em consideração o cumprimento das definições legais do projeto do curso, mas deixando ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos propostos para a etapa de organização do currículo.

Comprovamos baseado nos depoimentos dos alunos, a não adequação da escola às características específicas do aluno da EJA, (tempos diferenciados de vida, percurso de vulnerabilidade no quadro empregatício, cultura e identidades próprias) que reivindicam a criação de espaços reais de aprendizagem que deem conta de todos esses aspectos enunciados anteriormente.

Assim, é preciso que o professor reconheça que o aluno da EJA tem uma relação próxima com o mundo do trabalho, o que necessita de adequação da escola à realidade de ser trabalhador.

No entanto, a esse respeito, não podemos culpabilizar somente os professores, porque uma das especificidades da EJA é a necessidade de que os professores tenham acesso a uma formação peculiar para lecionar nessa modalidade.

Mas, ao assumir a docência na EJA, é pertinente afirmarmos que alguns professores que atuam/atuarão no EMI, embora já tivessem experiência anterior com o trabalho docente, poucos haviam trabalhado com a educação de jovens e adultos. Muitos não tem formação docente específica para a educação profissional tampouco para a EJA, visto que ela não é oferecida de forma sistemática pelas instituições formadoras.

Isso se afirma porque muitos professores da educação profissional são bacharéis em seus específicos campos profissionais, de modo que não tiveram formação para exercerem a docência. Essa é a situação de quase todos os docentes que atuam nas disciplinas vinculadas à formação profissional, ou seja, as disciplinas técnicas dos respectivos cursos.

Já os professores das disciplinas da educação básica não tem experiência em sua articulação com a educação profissional. Assim, para pensarmos o exercício da docência desses professores nos cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio na modalidade EJA faz-se necessário compreender que a constituição do trabalho docente na educação profissional tem particularidades e dilemas.

Um dos dilemas mais latentes é a dualidade da educação brasileira que constitui o ensino técnico como formador de *mão de obra* para o capital. A esse respeito, Barato (2009) afirma que o professor precisa pensar em formar o profissional para saber no e do trabalho, se contrapondo a uma educação voltada para e pelo mercado, pois “[...] o modo pelo qual os professores vêem o saber no trabalho tem consequências na docência, na escolha de conteúdos, na escolha de enfoques didáticos” (BARATO, 2009, p. 204)

Contudo, não existe uma proposta sistêmica no Brasil para a formação de profissionais que atuam ou atuarão no ensino médio integrado na modalidade EJA. (MOURA, 2006)

Ao esclarecer acerca da formação docente para a educação profissional, Kuenzer (2010), afirma que o professor deve estar qualificado para assegurar aos alunos os conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos que possam lhes permitir se organizar e enfrentar a lógica da inclusão excludente.

Essa lógica rege a dualidade estrutural entre trabalho e educação e se estabelece quando o mercado exclui a força de trabalho formal para depois incluí-la novamente através da precarização ao longo das cadeias produtivas. No outro lado dessa relação dual, o sistema de educação e formação profissional inclui o educando para também excluí-lo ao longo do processo educacional, seja através da expulsão ou pela precarização dos processos pedagógicos que o conduzem a uma certificação desqualificada. (KUENZER, 2007)

Como campo específico da docência, a formação do educador da EJA é componente primordial para obter a qualidade nessa modalidade educacional e, através dela, possibilitar a permanência dos alunos.

Assim, Soares (2005, p. 284) afirma que: “pensar na preparação desse educador é profissionalizar um campo tratado como ‘provisório’, concebendo a população a ser atendida como ‘residual’”.

Nesse aspecto, reafirmamos que por mais bem intencionadas que possam parecer as políticas públicas, as posturas dos sujeitos que as assumem influenciam no resultado que se obtém. Sobre isso, Charlot (2006, p. 71) assevera que:

[...] nenhuma política educacional pode, por si mesma, atingir um resultado dado.
[...] Temos que estudar os efeitos das mudanças políticas, das estruturas, a partir das consequências que estas estão produzindo nas práticas dos alunos e nas práticas dos professores.

Torna-se relevante explicitarmos que o grande desafio, hoje, para a educação de jovens e adultos implica em ressignificar a política de formação de professores para lecionar no ensino médio integrado, modalidade EJA.

5 CONCLUSÃO

A criação do PROEJA integrado à educação profissional implica na adoção de novos saberes e práticas docentes. Essa integração da formação básica com a formação técnica representa um enorme desafio para a Escola, sobretudo para os docentes a quem se atribui maior responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem.

A formação de jovens e adultos excluídos da educação básica como propõe o PROEJA só se justifica se a citada formação puder dar conta da inserção laboral e da inclusão social destes coletivos excluídos, proporcionando-lhes uma formação que não esteja centrada exclusivamente no mercado de trabalho, mas que o conceba como princípio educativo em que esteja contemplada a ciência, a cultura, a técnica, a tecnologia, a arte, enfim, saberes necessários ao pleno exercício da cidadania o que implicaria uma ressignificação da política de formação de jovens e adultos no âmbito de sua formação profissional.

Nesse contexto, é necessário considerar as realidades específicas da vida desses educandos, suas dificuldades de permanecer na escola, bem como outros fatores de ordem socioeconômica que os impedem de prosseguir, alimentando os altos índices de evasão e repetência.

A luta para modificar essa realidade passa necessariamente por políticas de formação docente específica para a modalidade EJA e por transformações estruturais no interior das escolas ofertantes. Passa, também, por uma construção identitária, tendo em vista que as escolas e os docentes precisam se reconhecer como formadores da EJA integrada à educação profissional.

Salientamos ainda que uma política educacional voltada para a EJA tem que objetivar a permanência do aluno na escola e estabelecer meios, ir além dos muros da escola para trabalhar com os alunos, propondo ações que garantam que o discente tenha o mínimo de condições de permanecer na escola.

Nesse sentido, acreditamos que, investir no trabalho docente dentro de um projeto nacional de desenvolvimento soberano, implica em um compromisso que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais devem ter com a inclusão da população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais.

6 REFERÊNCIAS

1. ARROYO. M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Formação de educadores de jovens e adultos / organizada por Leôncio Soares — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
2. BARATO, J. N. O saber do trabalho e a formação de docentes. In: REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth (Orgs.) **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.
3. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: **Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

4. BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2006.
5. BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.** Documento Base, Brasília: Agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 14/03/2012.
6. CHARLOT, B. **Formação de professores:** a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
7. DANTAS, M. B. da S., PAIVA, M. de O, BARBOSA JÚNIOR, W. P. **O PROEJA no estado do Rio Grande do Norte:** possibilidades e limites. Natal: Editora do CEFET, RN, 2007.
8. FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula:** o que é como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
9. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
10. FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.
11. KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.
12. KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1153-1178, 2007.
13. KUENZER, A.; CIAVATTA, M.; MACHADO, L. R. S. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).
14. KUENZER, A. Z. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.** In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. [ET. AL.]. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
15. LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.
16. MOLL, J. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil:** Brasília, 26, 27e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).
17. MOURA, D. H. **Ensino médio integrado na modalidade EJA:** financiamento e formação de professores. In: IV Seminário regional de política e administração da educação do nordeste, 2006, natal. **Anais do IV Seminário Regional de política e administração da educação do nordeste,** 2006.
18. MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de*

- Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.
19. MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA: entre desafios e possibilidades**. HOLOS - ISSN 1807-1600, Natal: 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>>. Acesso em: 27 Mai. 2013.
 20. OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In. Dossiê: **O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise**. Revista Educação e Sociedade, Campinas: v. 28 n. 99 Maio/Ago. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, acesso: 05/04/10.
 21. OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.
 22. RAMOS, M. N. **Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**. Revista Educação e Realidade. 35(1): 65-85 jan./abr. 2010
 23. SANTOS, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
 24. SOARES, L. Do direito à educação à formação de educador de jovens e adultos. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
 25. SOLÉ, I. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem**. In: *Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
 26. TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.