



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rony Pereira Leal

**EJA EM DOIS TEMPOS:
(re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva
multiculturalmente orientada**

Rio de Janeiro

2019

Rony Pereira Leal

**EJA EM DOIS TEMPOS:
(re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: *Inclusão, Ética & Interculturalidade.*

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

A Paulo Freire, Patrono da Educação brasileira:
que nos mostremos sempre dignos de seu legado.

AGRADECIMENTOS

À medida em que o tão ansiado e temido fim se materializa em meio a esse emaranhado rizomático de ideias e sentimentos, dirijo a todos vocês, mesmo os não relacionados, estas que são as últimas e, talvez, as mais importantes palavras de todo o texto, posto que apontam o fundamental: a diversidade, mais que um fato inegável, é um valor constituinte de nós mesmos, e que deve ser celebrado em sua beleza, riqueza e potência de transformação.

Assim, tal como o galo que tece a manhã, me vi, ao longo desta incrível jornada, acompanhado por muitas vozes e muitas mãos, que, nem sempre visíveis, mas sempre fraternas, se coligaram às minhas para dar forma a este texto que, modestamente, busca representá-las nessa incessante e contingente compostura da diversidade.

A Deus, que mais uma vez atesta que não há impossíveis para aqueles que Nele creem.

A meus pais, primeiros mestres, que nunca deixaram de acreditar, e que amorosamente me ensinaram que a combinação de trabalho e persistência produz a melhor versão de nós mesmos.

A Lilian Araujo, minha companheira de sonhos, lutas e projetos, por toda a paciência, cumplicidade e fé ao longo desta jornada (Esta vitória também é sua!).

A meus filhos, Maycon, Mayara e Alana, por serem a certeza de que o melhor de mim não fenecerá.

A Miguel, Anny e Lucas, lampejos do futuro.

A Ana Ivenicki, pela orientação firme, honesta e comprometida, e por sempre acreditar na multiculturalidade como uma proposta ética para o mundo.

Aos professores Giseli Cruz e José Jairo Vieira, pela generosidade nas trocas e aprendizados ao longo de nossos encontros nas bancas.

Às professoras Rita Frangella e Rosanne Evangelista, por terem aceitado o convite para a banca de defesa.

Às professoras Alice Casimiro Lopes e Maria Vitória Mamede Maia, pelo aceite da função de suplentes na banca.

À querida Solange Rosa, fada-madrinha do PPGGE, pelo carinho, amizade e generosidade sempre presentes.

Aos amigos Paulo Melgaço, Fabiano Lange Salles e Giseli Xavier, pela parceria nos caminhos multiculturais.

Aos companheiros do Quarteto, Fábio José, Edmilson Ferreira e Luciane Nascimento, pela alegre cumplicidade ao longo destes loucos anos.

Aos docentes do curso de Especialização em EJA do IFRJ, por sua paixão militante pela causa da Educação pública, e pelo apoio e colaboração ao longo desta jornada.

A Elizabeth Augustinho, Fernanda Gouveia, Jupter Abreu Jr. e Sandra Viana, pelas contribuições teóricas para o campo da EJA.

A Claudia Teixeira, Sandra Viana e Sidnei Quezada, pelos enriquecedores diálogos que subsidiaram parte deste estudo.

Aos companheiros discentes-docentes dos cursos de Especialização em EJA e Especialização em PROEJA do IFRJ, pelos aprendizados e generosas contribuições ao longo da pesquisa.

Ao amigo Lucas Menezes, pela resenha solidária nas últimas horas (ou seriam primeiras?) do dia, e pela revisão atenta e diálogo crítico sobre os textos.

Às queridas Ana Paula Carneiro Klakson e Fabiana Marinho, pela torcida e pelas traduções transatlânticas.

A todos e a cada um de vocês, o meu “muito obrigado”! Sigamos firmes na luta!

Nolite Te Bastardes Carborundorum¹

¹ ATWOOD, Margareth. *The Handmaid's Tale*.

Elogio do Aprendizado

Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou,
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC: não basta, mas aprenda!
Não desanime! Comece!
É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!

Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer!
Veja com os seus próprios olhos!
O que não sabe por conta própria, não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item.
Pergunte: o que é isso?
Você tem que assumir o comando.

Bertolt Brecht²

Não estamos alegres,
É certo,
Mas também por que razão
Haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
É agitado.
As ameaças
E as guerras
Havemos de atravessá-las.
Rompê-las ao meio,
Cortando-as
Como uma quilha corta
As ondas.

Vladimir Maiakóvski, E então, que quereis?³

² In: **Poemas** (1913-1956). São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 121.

³ In: **Maiakóvski** - Antologia Poética. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 1987.

RESUMO

LEAL, Rony Pereira. **EJA em dois tempos**: (re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo, ao investigar os processos de construção e viabilização da formação continuada docente nos Cursos de Especialização em EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), buscou detectar a incidência de sensibilidades multiculturais nas suas fases de formulação, regulamentação e implantação, bem como suas repercussões no fazer laboral e na produção acadêmica de seus participantes. Para tanto, ao adotar o multiculturalismo como referencial teórico, analisou as possibilidades de convergência deste campo com as áreas da Educação de Jovens e Adultos e da Formação Docente. Assim, promoveu um olhar mais sensível para as questões relacionadas à diversidade dos sujeitos da EJA e suas possíveis abordagens nos processos pedagógicos construídos no âmbito dos cursos investigados. Como estratégias metodológicas, investiu-se na produção de dados por meio da utilização de dispositivos objetivos (análise documental e levantamento bibliográfico) e subjetivos (entrevistas, oficinas pedagógicas interdisciplinares e questionários). A análise dos dados produzidos apontou para a baixa proeminência da abordagem da diversidade nos cursos estudados, nos quais foram detectadas ocorrências pontuais nos referenciais teóricos utilizados nas disciplinas e nos trabalhos de conclusão de curso produzidos. Nestes termos, conclui-se que o multiculturalismo se caracteriza como um campo teórico potente, e que pode vir a contribuir não somente para o crescimento da EJA, como também para que os espaços formativos a ela relacionados se tornem efetivamente inclusivos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, multiculturalismo, formação continuada docente, diversidade, IFRJ.

ABSTRACT

LEAL, Rony Pereira. **EJA in two different occasions: re(thinking) the continuing teacher education in a multicultural oriented perspective.** Rio de Janeiro, 2019. Thesis (Doctorate in Education) – College Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2019.

The present research, while investigating the process of construction and viability of continuing teacher education in the Young and Adults Education (EJA, in Portuguese) Specialization Courses offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ), aimed at detecting the occurrences of multicultural sensitivities in its formulating, regulating and implementing stages, as well as its repercussions within the pedagogical practice and academic production of its participants. In that way, by adopting the multiculturalism as a theoretical reference, the possibility of converging this field with the areas of Young and Adults Education and Continuing Teacher Education was analyzed. This approach was able to promote a more sensitive look at the matters related to the diversity of students in EJA and the possibilities of pedagogical methods within the investigated courses. This research invested in data production through objective (such as documental analysis and bibliographic search) and subjective ways (interviews, interdisciplinary pedagogical workshops and questionnaires). The analysis of the data produced pointed out the low prominence of diversity approach in the studied courses. Only some punctual occurrences in the theoretical references, used in the subjects of the courses and in their Final Paper, were detected. Therefore, it is possible to conclude that multiculturalism can be characterized as powerful theoretical field which may contribute not only to the growth of EJA, but also to the educational spaces related to it become effectively inclusive.

Keywords: Young and Adults Education, multiculturalism, continuing teacher education, diversity, IFRJ.

RÉSUMÉ

LEAL, Rony Pereira. **EJA dans un deux temps**: En repensant à la formation continue de l'enseignant dans une perspective multiculturel orientée. Rio de Janeiro, 2019. Thèse (Doctorat en Education) – Faculté d'Education , Université Fédérale du Rio de Janeiro, 2019.

Dans cette présente étude, nous avons essayé chercher les processus de construction et la viabilité de la formation continue des enseignants dans les cours de spécialisation EJA de l'Institut fédéral de l'éducation, des sciences et de la technologie de Rio de Janeiro (IFRJ), qui visait à détecter l'incidence des sensibilités multiculturelles dans ses étapes de développement, formulation, réglementation et implantation, ainsi que ses répercussions sur le travail effectué et la production académique de ses participants. Par conséquent, lors de l'adoption du multiculturalisme en tant que référence théorique, nous avons analysé les possibilités de convergence de ce domaine avec les domaines de l'éducation des jeunes et des adultes et de la formation des enseignants. Ainsi, cette recherche a favorisé un regard plus sensible sur les problèmes liés à la diversité des sujets de l'EJA et à leurs possibles approches dans les processus pédagogiques construits dans le cadre des cours étudiés. En tant que stratégies méthodologiques, la production de données a été investie par l'intermédiaire de dispositifs objectifs (analyse documentaire et enquête bibliographique) et subjectifs (entretiens, ateliers pédagogiques interdisciplinaires et questionnaires). L'analyse des données produits a mis en évidence la faible importance de l'approche de la diversité dans les cours étudiés, dans laquelle des occurrences spécifiques ont été détectées dans les références théoriques utilisées dans les cours et dans les travaux d'achèvement de cours produits. En effet, le multiculturalisme est qualifié de champ théorique puissant et qu'il peut contribuer non seulement à la croissance de l'EJA, mais également au fait que les espaces de formation qui y sont liés deviennent effectivement inclusifs.

Mots-clés: L'éducation de jeunes et adultes, multiculturalisme, formation continue de l'enseignant, diversité, IFRJ.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Oficina A <i>EJA é para tod@s</i> (1)	88
Figura 02	Oficina A <i>EJA é para tod@s</i> (2)	89
Figura 03	Diversidade na EJA (Fórum EJA BR)	90
Figura 04	Oficina A <i>EJA é para tod@s</i> (3)	91
Figura 05	Remova rótulos neste Ramadã (1)	92
Figura 06	Remova rótulos neste Ramadã (2)	94
Figura 07	<i>Drag Queen</i> quebra preconceitos e ajuda crianças com câncer no Piauí	94
Figura 08	Diretora derruba estereótipos do cinema (Mariana Youssef)	96
Figura 09	<i>Majorité Opprimée</i>	97
Figura 10	<i>Sanjay's Super Team</i>	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Reuniões da ANPEd (2012-2015) GT05 – Estado e Política Educacional	38
Quadro 02	Reuniões da ANPEd (2012-2015) GT09 – Trabalho e Educação	38
Quadro 03	Reuniões da ANPEd (2012-2015) GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	38
Quadro 04	Levantamento bibliográfico por descritores: uma variável	45
Quadro 05	Levantamento bibliográfico por descritores: duas variáveis (1) .	46
Quadro 06	Levantamento bibliográfico por descritores: duas variáveis (2) .	46
Quadro 07	Levantamento bibliográfico por descritores: três variáveis (1) ...	47
Quadro 08	Levantamento bibliográfico por descritores: três variáveis (2) ...	48
Quadro 09	Levantamento bibliográfico por descritores: três variáveis (3) ...	49
Quadro 10	Relação de dissertações e teses com potenciais multiculturais ...	49
Quadro 11	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Quantitativo de trabalhos defendidos (2010-2016)	51
Quadro 12	Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências Quantitativo de trabalhos defendidos (2016-2017)	53
Quadro 13	Especialização em PROEJA Quantitativo de trabalhos defendidos (2008-2010)	59
Quadro 14	Especialização em EJA Quantitativo de trabalhos defendidos (2012-2016)	61
Quadro 15	IFRJ – Relação de cursos de Pós-Graduação	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADETEFEQ	Associação dos Docentes da ETFQ-RJ
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSETEFEQ	Associação dos Servidores da ETFQ-RJ
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIERJ	Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETEQ	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CEFETq	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CIPE	Comissão Interna de Permanência e Êxito dos Estudantes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDITEC	Conselho de Diretores das Escolas Técnicas
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CST	Curso Superior de Tecnologia
CTQ	Curso Técnico de Química
CTQI	Curso Técnico de Química Industrial
DD	Discente-docente
DIGRAD	Diretoria de Ensino de Graduação
DIPOG	Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa
EDH	Educação em Direitos Humanos
EEJA	Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMA	Ensino Médio para Adultos
EMJA	Ensino Médio para Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENFLIC	Encontro Fluminense de Licenciaturas em Ciência e Matemática

ENQ	Escola Nacional de Química
EP	Educação Popular
EPROEJA	Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF-GB	Escola Técnica Federal da Guanabara
ETFQ-GB	Escola Técnica Federal de Química da Guanabara
ETN	Escola Técnica Nacional
ETQ	Escola Técnica de Química
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos do IFRJ
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNCEFET Química	Fundação de Apoio ao CEFET de Química
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
GECEC	Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas
GEM	Grupo de Estudos Multiculturais
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais.
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação (e Cultura ⁴)
MNPEF	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Nova EJA	Nova Educação de Jovens e Adultos

⁴ Tal caracterização estará vinculada ao período histórico em que é utilizada.

OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Programa Pedagógico de Curso
PPFH/ UERJ	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ
PPGE /UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ
PPGEDUC/ UFRRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ
PPI	Projeto Político Institucional
PROEDES	Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
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 e Continuada
PROEP	Programa de Expansão do Ensino Profissional
PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPEC	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
PROPED	Programa de Pós-graduação em Educação
PROPPI	Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
SEEDUC/ RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAE	Técnicos de Assuntos Educacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 A ESCOLA É PARA TODOS? A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SUA CRISE ESTRUTURAL E CONJUNTURAL	18
1.1 Apresentação do problema	18
1.2 Objetivos.....	23
1.3 Contextualizando a pesquisa	23
1.3.1 Para início de conversa	23
1.3.2 <i>Quantum potes, tantum aude</i>	24
1.3.3 Formação continuada: concepções e sentidos em disputa.....	28
1.4 Referencial Teórico.....	32
1.5 Metodologia.....	35
1.5.1 Dados objetivos	36
1.5.2 Dados subjetivos.....	39
1.6 Estrutura da Tese	42
2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA AO ESTUDO	44
2.1 Produção Geral.....	45
2.1.1 Teses e dissertações	45
2.2 Produção do/sobre o IFRJ	50
2.2.1 Teses e dissertações	51
2.2.2 Artigos	59
3 A EJA E SEUS CAMPOS CORRELATOS: TENSÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL.....	63
3.1 Educação de Jovens, Adultos e Idosos: percursos plurais.....	63
3.2 A relação EJA, Educação Profissional e mundo do trabalho: a função da escola em debate.....	67
3.3 Os processos de institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	71
3.4 Diálogos sobre EJA e multiculturalismo: convergindo saberes	80
4 OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO: DA INSTITUCIONALIDADE AO DEBATE DA DIVERSIDADE	100
4.1 “Do CTQI ao IFRJ”: os sinuosos caminhos rumo à institucionalização.....	100
4.1.1 Uma escola com muitas casas – o processo de expansão institucional	119
4.1.2 “Para o alto e avante” – a verticalização toma corporeidade	124

4.2 Sobre fazer acontecer: construindo caminhos para a formação em EJA	129
4.2.1 1º tempo de formação – a Especialização em PROEJA no IFRJ	132
4.2.2 2º tempo de formação – a Especialização em EJA DO IFRJ	140
5. “O FUTURO É TÃO GRANDE, NÃO NOS AFASTAMOS...”	148
REFERÊNCIAS	153
I. APÊNDICES	161
I.1 Oficina pedagógica: programação.....	161
I.1.1 1º encontro (03 e 28-04-2018)	161
I.1.2 2º encontro (30-09-2018)	161
I.2 EJA em dois tempos (questionário para discentes).....	162
I.3 EJA em dois tempos (questionário para docentes)	167
II. ANEXOS	171
II.1 Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EPROEJA).....	171
II.2 Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EEJA).....	208
II.3 Relatório do GT de Reformulação da Matriz Curricular do Curso de Especialização em EJA (2018)	246
II.4 Regimento Interno do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro – FEJA-IFRJ (2018)	247

1 A ESCOLA É PARA TODOS? A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SUA CRISE ESTRUTURAL E CONJUNTURAL

Ano Novo

Ficção de que começa alguma coisa!
Nada começa: tudo continua.
Na fluida e incerta essência misteriosa
Da vida, flui em sombra a água nua.
Curvas do rio escondem só o movimento.
O mesmo rio flui onde se vê.
Começar só começa em pensamento

*Fernando Pessoa*⁵

1.1 Apresentação do problema

Há pouco mais de uma década, venho me dedicando à docência militante, e mais recentemente, à pesquisa na educação de jovens e adultos, na qual têm sido consideradas suas possíveis interfaces com a formação docente e a educação profissional. Ao longo deste período, tenho tido a oportunidade de acompanhar e vivenciar algumas das mudanças recentes desta modalidade, a partir da implantação de políticas públicas que reconfiguraram alguns setores expressivos do cenário educacional brasileiro.

No que tange ao campo da pesquisa em curso, tais mudanças se tornaram visíveis por meio da implantação de programas e projetos que buscaram repensar os princípios ético-epistemológicos que até então norteavam a EJA. Estes, através da incorporação do ensino integrado à formação profissional, propiciaram meios e condições para o ingresso qualitativo dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho, bem como o seu efetivo exercício da cidadania.

Contudo, na contramão destes avanços, tem-se observado, no contexto atual, um debate acirrado em torno das instituições públicas e de sua função social, no qual a escola tem sido colocada em papel de centralidade. A partir da retomada de tópicos presentes em estudos e pesquisas específicos do campo, e cuja ênfase recai sobre seu suposto anacronismo e a incapacidade que teria para se metabolizar diante das mudanças políticas e sociais, suas concepções e sentidos e, mais especificamente, seu financiamento e atribuições, têm sido amplamente contestados. Ao se enfatizar o ônus que sua manutenção como serviço público

⁵ In: **Poesia** (1918-1930). Lisboa: Assírio & Alvim, 2005, p. 132.

apresenta em termos econômicos e gerenciais, busca-se avançar no sentido de desregulamentar a oferta da educação pública como direito universal.

Crosso (2017), ao reconhecer os tensionamentos existentes como de ordem político-ideológica e de alcance global, reifica a necessidade de problematizá-los, a fim de se assegurar a manutenção dos direitos e o estabelecimento de estratégias para o efeito exercício da cidadania:

Siendo una actividad inherentemente política, la educación no puede ser inmune o indiferente a los conflictos que se plantean acerca de sus funciones y de los fundamentos que la definen como derecho humano. Aunque ciertas nociones parecen tener aceptación universal (la “calidad educativa”, la “universalización de la escuela”, la “mejora de las prácticas docentes” o la necesidad de “evaluar” los sistemas escolares), todas encierran un profundo debate, intensas controversias y, muchas veces, multitudinarias movilizaciones acerca de los significados y facultades que corresponden a cada una de ellas. Lejos del consenso y de la unanimidad, la orientación que asume la práctica educativa y la promoción del derecho a la educación, se ha vuelto un campo de batalla cuyo resultado es hoy incierto y preocupante. La defensa y la transformación democrática de la escuela pública está en juego.⁶

Em seguida, ao destacar o reconhecimento jurídico, em escala internacional, do caráter multifacetário da prática educativa, a autora busca sua reafirmação como direito humano inalienável:

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, en su Observación General N° 11, afirma que la educación “se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. [Pero ella] es todos esos derechos al mismo tiempo. También es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos⁷ (CROSSO, 2017).

Diante da complexidade que o tema apresenta, e da evidente necessidade de aprofundamento dos debates e da coletivização dos processos decisórios, o que se tem

⁶ Sendo uma atividade inerentemente política, a educação não pode ser imune ou indiferente aos conflitos que surgem acerca de suas funções e dos fundamentos que a definem como um direito humano. Embora certas noções pareçam ter aceitação universal (a "qualidade educacional", a "universalização da escola", a "melhoria das práticas de ensino" ou a necessidade de "avaliar" os sistemas escolares), todas envolvem um debate profundo, controvérsias intensas e, muitas vezes, múltiplas movimentações sobre os significados e facultades que correspondem a cada um deles. Longe de consenso e unanimidade, a orientação assumida pela prática educacional e a promoção do direito à educação tornaram-se um campo de batalha, cujo resultado é incerto e preocupante hoje. A defesa e a transformação democrática da escola pública estão em jogo.

⁷ O Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas, em seu Comentário Geral N° 11, afirma que a educação "foi classificada de formas distintas como direito econômico, social e cultural. [Mas ela] é todos esses direitos ao mesmo tempo. É, também, um direito civil e um direito político, uma vez que é o centro da realização plena e efetiva desses direitos. A este respeito, o direito à educação é o epítome da indivisibilidade e da interdependência de todos os direitos humanos.

observado, na contramão destas demandas, tem sido a proposição e a implantação – em muitos casos, compulsória – de um conjunto de dispositivos legais que, caso venham a ser adotados em larga escala, acarretarão em um retrocesso que incidirá diretamente sobre as liberdades individuais, cerceando direitos legalmente assegurados nas últimas décadas, e que visam à maior democratização do conhecimento e ao respeito da diversidade e da livre expressão dos sujeitos.

Parte destes efeitos já pode ser detectada de maneira mais evidente no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à (in)viabilização dos mecanismos de participação da comunidade escolar, à relativização da autonomia docente e à virtualização dos dispositivos de autogestão dos estabelecimentos escolares. Por meio da gestão autocrática das redes de ensino, cujo perfil gerencial prescreve a adequação do *modus* escolar à lógica produtivista neoliberal, observa-se a perda de direitos trabalhistas, o acirramento da competitividade entre os pares e a progressiva diminuição dos espaços de gestão compartilhada garantidos em lei, o que contraria o estado democrático de direito em vigor.

A democracia não é algo que vem de cima para baixo, ou que está contida num determinado lugar formal investido de poder e/ou autoridade, mas sim que é criada nas relações sociais, nos (des)encontros e nos desejos de pais, funcionários, professores e alunos que lutam para a efetivação de normas comuns. E esta democracia realiza-se assumindo outras escalas e confronta-se, por exemplo, com a burocracia do Estado, com as secretarias municipais e/ou estaduais de educação, já que sua dinâmica constituinte tem múltiplas vias (MARTINS, 2006, p. 47).

Neste sentido, o projeto a que este estudo se vincula é o de uma educação que contemple o conjunto da sociedade brasileira, valorizando sua diversidade e depreendendo recursos que propiciem a erradicação dos estigmas que historicamente a acompanham, sobretudo na sua oferta às classes populares. Deste modo, torna-se possível pensar em ações que não apenas assegurem a manutenção de suas conquistas históricas, mas que contribuam para o debate em uma perspectiva ampliada, visando à superação das desigualdades, sobretudo na esfera socioeconômica. Ratifica-se, assim, o caráter iminentemente político, não apenas da instituição escolar, como também das práticas pedagógicas desenvolvidas.

La escuela es siempre un espacio político, aunque algunos se esfuerzen en ocultarlo o condenarlo. No se trata de una elección o de una decisión. La escuela es un espacio inherentemente político porque es la institución que las sociedades democráticas consagran al ejercicio de un derecho tan esencial que su garantía potencia, amplía y vuelve efectivos otros derechos humanos fundamentales. La escuela es siempre política porque allí se educan las nuevas generaciones y se educan, con ellas, los que han sido educados para educarlas. La escuela es política porque allí se ejerce el derecho a vivir en una sociedad donde el conocimiento es un bien público y común. Porque, siendo el primer espacio donde se practica el diálogo y la deliberación entre

sujetos diversos y plurales, comienzan a ejercitarse y a construirse los valores que sustentan cualquier democracia efectiva, toda ciudadanía crítica y activa

Por eso, los conservadores siempre desconfían de la escuela pública, la atacan y tratan de desprestigiarla. Porque, ejerciendo su politicidad, la escuela es un laboratorio de participación y de formación ciudadana. Un espacio de construcción colectiva de la emancipación y de la libertad humanas. (...) [Así,] la necesidad de despolitizar la escuela es una de las más urgentes cruzadas moralizadoras del neoliberalismo, reduciendo la educación de los más ricos a un espacio reproductor y amplificador de sus privilegios, y la educación de los más pobres a una simple preparación para el ejercicio y la disciplina de un mercado de trabajo que les exigirá sumisión, silencio, ignorancia y obediencia⁸ (GENTILI, 2017).

Uma vez que este é um estudo que busca refletir acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas interfaces com a formação continuada docente e a educação profissional, cabe-nos a problematização do papel não apenas educativo, mas político e social desta modalidade de ensino, a fim de assegurar a inserção qualitativa destes sujeitos na sociedade e no mundo do trabalho, bem como o livre exercício de suas liberdades individuais e democráticas. O fato de serem sujeitos que, em sua maioria, pertencem à população economicamente ativa, ainda que dispostos em posição periférica no conjunto social, faz com que sejam vistos pelo *status quo* como um risco a ser controlado e um problema a ser silenciado.

Deste modo, para além da discussão dos pontos específicos a que a pesquisa se propõe, buscarei construir um olhar que vise contextualizar as temáticas específicas com o cenário mais amplo em âmbito nacional, buscando, *paripassu*, fazer ilações com o contexto político global. Nestes termos, me interessa discutir o papel docente, não apenas a partir de sua especificidade técnica ou como indutor das ações pedagógicas, mas, sobretudo, a partir dos múltiplos sujeitos da formação, e as questões intrínsecas e extrínsecas que os afetam.

⁸ A escola é sempre um espaço político, embora alguns se esforcem para escondê-la ou condená-la. [Isto] não é uma escolha ou uma decisão. A escola é um espaço iminente político porque é a instituição que as sociedades democráticas consagraram ao exercício de um direito tão essencial, que sua garantia, [por si] potencializa, expande e torna efetivos outros direitos humanos fundamentais. A escola é sempre política porque nela se educam as novas gerações, e com elas se educam aqueles foram educadas para educá-las. A escola é política porque ali se exerce o direito de viver em uma sociedade onde o conhecimento é público é um bem público e comum a todos. Porque sendo o primeiro espaço onde se constroem o diálogo e os processos de deliberação são praticados entre sujeitos diversos e plurais, começam a exercer e a se construir os valores que sustentam qualquer democracia efetiva, bem como toda cidadania crítica e ativa.

É por isso que os conservadores sempre desconfiam da escola pública, atacando-a e tentando desacreditá-la. Porque, exercitando sua “politicidade”, a escola se converte em um laboratório para a participação e a capacitação dos cidadãos. Um espaço para a construção coletiva da liberdade humana e da emancipação. (...) [Assim,] a necessidade de despolitizar a escola se tornou uma das cruzadas moralizadoras mais urgentes do neoliberalismo, e que tende a reduzir a educação dos mais ricos a um espaço reprodutor e amplificador de seus privilégios, e a dos mais pobres a uma simples preparação para o exercício e a disciplina em um mercado de trabalho que exigirá submissão, silêncio, ignorância e obediência.

Além disso, é também de interesse deste estudo a investigação das dificuldades e dos impasses decorrentes da docência e da pesquisa da/ na EJA – vista historicamente sob a ótica da suplência, da deficiência, do problema, de algo a ser reparado, suprimido e progressivamente extinto -, bem como suas potencialidades a partir de uma formação que se constitua não apenas acadêmica, mas, sobretudo, política e cidadã, voltada para sujeitos cuja potencialidade para o exercício da cidadania e a tomada de posição ante as demandas sociais que os atravessam é imediata. E ainda que, à primeira vista, este possa parecer um movimento de tangenciamento do problema que ora é proposto para a pesquisa, entendo que o exercício de pesquisa em EJA suplante a dimensão acadêmica, se inserindo num *lócus* político que demanda a militância e o exercício proativo e propositivo e seus sujeitos. Assim sendo, há a necessidade de se ampliar esta discussão, focalizando o cotidiano destes profissionais e dos sujeitos com os quais estes atuam em seus *loci* profissionais, e que buscam na EJA novas oportunidades de ressignificar seus modos de vida.

Nesse sentido, compreender a educação de jovens e adultos junto aos sistemas de ensino e às unidades escolares significa partir de uma relação estruturante com a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora. Aponta, portanto, para o desenvolvimento de uma relação que vai além dos valores meramente parciais como os voltados para uma formação propedêutica ou técnica, cujos fundamentos na lógica individualista, competitiva e desigual do capitalismo pouco contribuem com os interesses, expectativas e concepções de mundo daqueles que frequentam a educação de jovens e adultos.

Isso tem implicações importantes para os sistemas de ensino e para as unidades escolares, sobretudo porque as relações entre universalização da educação e do trabalho sugerem uma ruptura com uma organização administrativo-pedagógica alienante, hierarquizada e fragmentada, que separa os “educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores no controle das instituições educacionais) e aqueles que têm que ser educados” (Mészáros, 2005). Significa dizer que a educação de jovens e adultos não pode ser confinada a um resíduo na vida de um educando que luta para garantir o seu direito à educação, ao conhecimento e à cultura, mas constitui-se como dimensão central para as ações político-pedagógicas que envolvem os sistemas de ensino e as unidades escolares. (RODRIGUES, 2009, p. 16)

Logo, tendo como base não apenas os dados em tela, mas também minha atuação como discente-docente dos cursos – que me possibilita a observação dos diferentes contextos e a tecer considerações entre o prescrito e o efetivamente executado -, pretendo neste estudo analisar os processos de construção e viabilização da formação continuada docente nos Cursos de Especialização em EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. Como questão da pesquisa, proponho a observação de como o multiculturalismo – “enquanto campo teórico, prático e político de valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos e discriminações” (IVENICKI; MARQUES, 2014, p. 10) – e

suas categorias têm contribuído, ou podem vir a contribuir, para o crescimento da modalidade, bem como para que tais cursos se tornem efetivamente inclusivos.

1.2 Objetivos

- Debater as possibilidades de convergência entre temas e conceitos do multiculturalismo e as áreas da Educação de Jovens e Adultos e da Formação Docente.
- Promover o levantamento da produção acadêmica recente relacionada aos temas norteadores deste estudo, buscando detectar, no processo analítico dos trabalhos enumerados, a incidência de sensibilidades multiculturais.
- Analisar as políticas públicas de formação continuada docente para a EJA, demarcando a incidência de sensibilidades multiculturais nas suas fases de formulação, regulamentação e implantação.
- Problematizar a tradução destas políticas no âmbito do Instituto Federal estudado, bem como suas repercussões no fazer laboral e na produção dos participantes das ações formativas.
- Delinear perspectivas e desafios multiculturais no processo de viabilização destes cursos, bem como suas contribuições para o cenário educacional brasileiro.

1.3 Contextualizando a pesquisa

1.3.1 Para início de conversa

Terêncio afirmou, em um de seus aforismos mais conhecidos, que nada do que é humano lhe era estranho⁹. Contemporâneo de um mundo em que a ciência se propunha a esmiuçar cada detalhe do homem, revirando suas entranhas em busca da essência que lhe permeia a existência, o autor acedeu à aura de iluminação e clarividência atribuída aos seus, movido pela convicção de que “um poeta é um mundo encerrado num homem”.

⁹ "*Nihil humani a me alienum puto*". Publius Terentius Afer. In: *Heautontimorumenos* (O Punidor de Si Mesmo).

Ainda que encontre mérito em suas palavras, na medida em que as interpreto com base no reconhecimento das múltiplas possibilidades que o exercício da humanidade nos concede, folgo em afirmar que, ao contrário deste, percebo-me, como humano e sobre o humano, em um moto-contínuo de curiosidade e estranhamento. Na medida em que abrimos mãos das certezas universais que o paradigma positivista nos apresenta, desestruturamos nossas convicções e partimos, de peito aberto e sem garantias, na grande aventura da existência, em um mergulho vertiginoso em busca de novos possíveis, novos presentes e futuros desejáveis. Mais do que a meta da chegada, entendo que o que interessa, de fato, são as múltiplas possibilidades do caminho, e a integridade com que este é percorrido.

Contudo, nesta seara de saberes e poderes, percebo não ser, para mim, qualquer prazer garantia de diversão. Muito ao contrário: na incessante, instigante, irregular e nada segura busca pelo conhecimento, fiz a opção por temas que, de fato, significassem algo para mim além de objetos de (e para o) conhecimento, o que se tornou especialmente complexo por me levar a reflexões e descobertas que produziram, de maneira indelével, novas conformações identitárias. O difícil, e por vezes doloroso, movimento de implicação em torno da pesquisa tem assumido uma perspectiva singular, não permitindo que nada permaneça ileso ao longo do processo. Como alento, tenho me permitido conduzir pelas palavras de outro grande poeta, Tiago de Melo: “na fogueira do que faço por amor me queimo inteiro”.

1.3.2 *Quantum potes, tantum aude*¹⁰

Começaria tudo outra vez
Se preciso fosse, meu amor
A chama em meu peito ainda queima
Saiba, nada foi em vão

Começaria tudo outra vez, Gonzaguinha.

Ainda sob a égide poética, considero oportuno destacar que, por mais que as palavras sempre inspiradas de Gonzaguinha denunciem o meu otimismo e a minha aposta em retomar a pesquisa e o diálogo acerca da Educação de Jovens e Adultos em termos acadêmicos, é lícito dizer que esta não foi uma decisão simples. Tomada logo após a conclusão do mestrado, fez com que eu me confrontasse com minhas convicções contingentes e minhas incertezas

¹⁰ “Atreva-se a tudo o que possas”. Tomás de Aquino.

absolutas. Estavam, então, em jogo tanto a necessidade de reconhecer-me como sujeito capaz de produzir algo original, quanto a de apresentar contribuições efetivas para o cenário acadêmico.

Desassossegos à parte, ao considerarmos que são as perguntas, e não as respostas, o que nos move na sempre complexa tessitura entre discurso e conhecimento, é possível deduzir que tal contexto pode (e deve) ser problematizado a partir de sua dinâmica potencializadora e instituinte.

Posto isto, para além dos valores e concepções já instituídos e em disputa, me interessa saber, a partir dos múltiplos atravessamentos ocorridos entre as minhas trajetórias acadêmica e profissional e a EJA, onde, de fato, esta história começou. Afinal, como se baliza esta tessitura de afetos? Entre conhecimento e militância, onde se encontra a primazia?

Neste sentido, percebi que a primeira opção acadêmica feita por mim, que foi cursar Letras, mais do que uma resposta ao fascínio que os livros e as leituras sempre exerceram sobre mim, se revelou como possibilidade de se estabelecer novas formas de diálogo com as pessoas, me possibilitando a troca de conhecimentos e aprendizados. Além disso, ao me dar a oportunidade, ainda em âmbito estudantil, de ter minhas primeiras experiências docentes em programas e projetos, ampliou meu campo de visão sobre as muitas realidades da educação brasileira, ao fomentar a busca pelo conhecimento e a comparação sob diversas óticas, tanto do ponto de vista da discussão teórica, quanto do reconhecimento do campo, suscitando o debate acerca de alternativas viáveis para os problemas da educação no país.

Deste modo, a participação em programas educacionais de iniciativa popular, viabilizados por movimentos sociais e organizações sócio comunitárias, reforçou a crença de que trabalhos pedagogicamente diferenciados e que tenham como filosofia o diálogo e a reflexão em todas as instâncias de sua execução poderiam vir a contribuir para a discussão acerca de uma educação de cunho efetivamente democrático, tanto no *modus operandi* quanto nos objetivos que se busca alcançar.

Já graduado, tive minhas primeiras experiências docentes na Educação de Jovens e Adultos realizadas em âmbito escolar. Estas contribuíram para a formulação da tese de que poucas redes de ensino dispõem de metodologia específica para desenvolver um trabalho satisfatório nesta modalidade de ensino, por não investirem na qualificação dos professores e por não reconhecerem nos jovens e adultos um público específico, que necessita de um programa e uma proposta pedagógica diferenciados.

Alguns anos depois, deseioso de me inserir em uma prática formativa mais próxima do contexto profissional no qual atuava, inscrevi-me no curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EPROEJA), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Nilópolis.

Este espaço formativo, fortemente marcado pela diversidade dos profissionais e de seus itinerários formativos e contextos profissionais, me propiciou um fórum privilegiado para a troca de experiências e a apreensão de conceitos acerca da EJA e suas múltiplas realizações. Através dele, me foi dado perceber que a problematização de nossas questões cotidianas poderia contribuir para o repensar de nossas realidades, estabelecendo, naquele e nos demais espaços de inserção profissional, novas conformações identitárias.

De igual modo, minha participação como formador junto aos docentes no PROEJA Fic me permitiu a desconstrução da perspectiva iminentemente positiva que tinha acerca da formação. Pude perceber, então, que, a despeito da *práxis* pedagógica assumida em nosso contexto¹¹, os docentes em formação não se relacionavam com aquele espaço com a mesma efetividade que eu. Enquanto eu o compreendia como uma oportunidade privilegiada de troca de saberes e experiências, estes se viam oprimidos ante o imperativo de apresentar melhores resultados, a partir da melhora nos índices de rendimento de seus alunos, das escolas e, por conseguinte, das redes de ensino em que se encontravam inseridos. Além disto, eram bastante comuns os relatos de reprimendas e retaliações sofridas em seus locais de trabalho, enquanto o que esperavam era o justo reconhecimento pelo investimento em uma formação que poderia vir a propiciar melhoras efetivas, não apenas no fazer laboral, mas também na cultura e na identidade escolar. Ainda assim, era possível perceber, por parte dos docentes, as resistências e os investimentos na construção de novos modos de se pensar e de se fazer a educação.

As tensões e contradições experienciadas nestes contextos formativos suscitaram o meu interesse em compreender de quem maneira(s) a formação poderia vir a impactar no trabalho docente. Dediquei-me, então, ao longo do mestrado, a analisar as instâncias de formação continuada oferecidas aos docentes que atuavam no PROEJA Fic, considerando seus possíveis efeitos nos fazer laboral destes profissionais.

¹¹ Importante ressaltar que isto só foi possível a partir da horizontalização das relações, não apenas no âmbito social/ pessoal, mas, sobretudo, no âmbito acadêmico e na construção coletiva do conhecimento.

Ao término da pesquisa, os dados apontavam para um revés nas políticas governamentais, tanto na educação profissional, quanto nas políticas de formação continuada.¹² Não obstante, as convicções forjadas pela pesquisa articulada ao exercício profissional foram capazes de me convencer de que se fazia necessário o recrudescimento das lutas e a ampliação das conquistas em favor de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Após um novo mergulho reflexivo em minha trajetória e implicações com o campo da EJA, o que acarretou em uma série de conversas com companheiros do IFRJ e outros pesquisadores da área, optei pela retomada dos estudos em EJA partindo do momento em que estes se iniciaram: a Especialização PROEJA, à qual estive vinculado como discente-docente entre os anos de 2009-2010. A fim de demarcar as mudanças pelas quais o campo da formação em EJA havia passado, tanto nacional, quanto localmente, optei pela inclusão, no escopo da pesquisa, do curso de Especialização em EJA, atualmente oferecido pelo Instituto.

Com relação a este último, venho, desde 2013, atuando como professor visitante e coorientador de Trabalhos de Conclusão de Curso. Tal experiência tem me permitido demarcar minhas implicações com o tema da formação docente e suas questões, problematizando alguns aspectos inerentes aos cursos. Neste sentido, a adoção do multiculturalismo como campo teórico de pesquisa suscitou um olhar mais sensível para as questões relacionadas à diversidade dos sujeitos da EJA, bem como das questões relacionadas ao seu cotidiano, e no caso dos docentes e discentes-docentes com quem atuo, ao seu fazer laboral.

A compreensão do pesquisador como não neutro, portador de identidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero e outros fatores têm sido por nós enfatizada, reforçando o que Denzin e Lincoln (2006) defendem como a visualização do pesquisador como sujeito multicultural, que é influenciado por sua história de vida, seus pertencimentos identitários e pelas relações estabelecidas em seu campo de atuação e de pesquisa. Trabalhar com a pesquisa poderia, nesta visão, incorporar o papel do futuro profissional como pesquisador em ação, problematizando, em primeiro lugar, a pseudoneutralidade com que costuma ser interpretado. (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 39)

¹² O fato de o Programa ter sido incorporado pelo PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) fez com que eixos constitutivos importantes, tais como a articulação da educação profissional à educação básica e, mais especificamente, a formação continuada que era então oferecida aos docentes sofressem modificações que descaracterizaram a proposta em curso, imprimindo um perfil aligeirado e instrumentalizante às ações, visando à redução de custos e à produção massiva e acrítica de profissionais.

1.3.3 Formação continuada: concepções e sentidos em disputa

A formação continuada vem se apresentando, no cenário educacional brasileiro, como uma demanda em torno da qual diferentes setores vem construindo o consenso em defesa de sua relevância, ainda que sob perspectivas diferenciadas. Tal dado pode ser facilmente ratificado dada a sua incorporação, como política estratégica, por todas as reformas educacionais implantadas desde a institucionalização e sistematização dos sistemas de ensino, o que ser explicado tanto pelo reconhecimento do papel basilar do profissional docente como agente reprodutor e viabilizador destas políticas, quanto pela tendência conservadora em responsabilizá-lo pelo malogro do sistema educacional como um todo.

Contudo, para seu efetivo desenvolvimento, torna-se necessária a adoção de estratégias para a adesão da categoria, subsidiadas, não apenas pela utilização de dispositivos de controle e vigilância das ações pedagógicas, mas, sobretudo, pelo estímulo à desafetação entre os pares. Isto, de maneira geral, tem incitado a competitividade entre profissionais e estabelecimentos de ensino, que se dá por meio da desqualificação das instâncias coletivas de representação e pela defesa da meritocracia, materializada pelo uso da pedagogia das competências e das políticas de bonificação (que têm por base os resultados em exames de larga escala e nas estatísticas de aprovação).

A política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 535)

Nesta perspectiva, os estabelecimentos, redes e sistemas de ensino, subsumidos por diretrizes impostas pelos organismos internacionais como condição para o provimento de recursos financeiros e logísticos para a educação, vem viabilizando as ações formativas nas diferentes autarquias. Como denominador comum, percebe-se um esforço articulado na instrumentalização e no desenvolvimento de habilidades e competências profissionais para o exercício acrítico da docência. Caracterizada pela lógica reprodutivista e pela execução de

projetos e planos de trabalho, esta se vale, sobretudo, da utilização de recursos didáticos que tendem a essencializar sujeitos e identidades.

Não se trata, nesse caso, de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos. Lembremos a afirmação de Adams e Tulasiewicz (1995, p. 12) de que os professores são estratégicos para o Estado porque na condição de “servos da nova ordem, dos professores espera-se que passem seus próprios valores às futuras gerações”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537)

Candau (1999) identifica tais ações formativas, cuja ênfase recai na reciclagem dos professores, como pertencentes à *perspectiva clássica*, para a qual a universidade é entendida como *locus* privilegiado de formação. Contudo, esta pode vincular-se a outros espaços estratégicos, tais como as redes e sistemas de ensino, a fim de assegurar a devida atualização dos profissionais acerca dos avanços em seus campos de formação.

Nestes termos, ao compreender-se como padronizadora, e aos docentes como reprodutores, a quem caberia o papel de aplicar, socializar e transpor didaticamente tais conhecimentos, é ignorada a diversidade destes sujeitos e seu potencial para a promoção de modos de ensino-aprendizagem mais autônomos e problematizadores, e que visem à promoção do seu empoderamento e do efetivo exercício da cidadania e da participação social. Acerca da controvérsia, a autora traça as seguintes considerações:

Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada “clássica” não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 1999, p. 55)

Como possíveis caminhos para a superação deste formato de cunho assujeitador, a autora salienta o surgimento de uma série de iniciativas instituintes, baseadas em uma concepção na qual a escola é compreendida como *locus* privilegiado de formação. Suas principais tendências podem ser agrupadas em torno de três premissas básicas: a) a escola é o *locus* privilegiado da formação docente; b) todo processo de formação continuada deve se referenciar nos saberes docentes, seu reconhecimento e valorização; c) a fim de se elaborar uma proposta de formação continuada que atenda de maneira satisfatória aos diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar, seus diferentes estágios de desenvolvimento profissional precisam ser considerados.

Ainda no influxo de estabelecer uma sistematização acerca das diferentes possibilidades de oferta da formação continuada docente, tendo por base a diversidade conceitual que as atravessa, Demailly (1992 *apud* Nascimento 1999, p. 71) apresenta a seguinte conformação:

A forma *universitária*, que se caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber e da teoria, por ter caráter voluntário e pela forma de relação entre formador-formando semelhante à dos profissionais liberais-clientes. Nesta forma, os mestres são os produtores do saber.

A forma *escolar*, onde se encontram todos os “cursos” organizados por um poder legítimo (nação, estado ou igreja), com escolaridade obrigatória e onde os formadores não são os responsáveis pelos programas ou posições, que são definidos pelos organizadores.

A forma *contratual*, que se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.

Forma *interativa-reflexiva*, presentes nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação e trabalho.

Nascimento aprofunda o processo de síntese, ao mencionar o trabalho de Nóvoa (1991 *apud* Nascimento 1999, p. 72), que, baseado, inclusive, em estudos de outros autores (sobretudo, a produção anterior de Demailly sobre a temática), busca reagrupar as diferentes propostas em dois grandes grupos: os modelos estruturantes, “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores” e os de matiz construtivista, que “partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”.

Para além da posição subalternizada e reprodutivista que a maioria dos formatos de formação continuada propostos assume, é importante ressaltar que esta consiste de uma demanda histórica da categoria docente. Contudo, ao inclui-la na maioria das pautas de reivindicação dos movimentos organizados da categoria, os docentes, através de suas entidades representativas, buscam caracterizá-la como *locus* privilegiado de trocas entre pares, visando à promoção de ações e proposição de novas práticas pedagógicas a partir segundo uma dimensão política, na qual “problematizariam não só o conhecimento escolarizado e suas contradições, mas também as fragilidades, inconsistências e autoritarismos da instituição escolar” (LEAL, 2014, p. 87).

Neste sentido, considero oportuno resgatar aqui uma compilação feita por mim em um trabalho anterior (LEAL, 2014, p. 88-89), na qual busquei sistematizar as principais reivindicações da categoria para a sua caracterização. Ao se propor sua regulamentação, a fim

de se assegurar sua viabilização com base em termos legais coletivamente debatidos e implementados, são ressaltados aspectos importantes, tais como o reconhecimento e a remuneração dos tempos de formação, bem como sua efetiva incorporação nas políticas de progressão e nos planos de carreira; e a construção coletiva de ações formativas, por meio da participação dos docentes, não apenas nos processos de indicação das demandas formativas, mas também na elaboração e docência das ações de formação continuada, com base nas pesquisas e estudos desenvolvidos acadêmica e empiricamente:

- Desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada cujo direcionamento político seja pautado pela valorização profissional, a fim de atender a realidade dos professores, em detrimento de ações cujo foco está centrado no mercado.
- Criação de dispositivos que possibilitem a efetiva implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), promulgado pelo Decreto nº 6.755, em âmbito nacional, a partir da ação dos diferentes entes federativos.
- Construção de políticas voltadas à regulamentação da formação continuada dos trabalhadores da educação, cujo enfoque, além de contemplar a qualificação profissional, individual e coletivamente, deve viabilizar a participação dos estudantes, de seus familiares e da comunidade em geral, a fim de que participem da construção do projeto político-pedagógico e das diferentes instâncias da gestão escolar.
- Constituição de uma rede nacional de universidades públicas para o desenvolvimento de ações coordenadas para a formação de professores e ampliação de oportunidades de aprendizagem para os universitários que visem ao ingresso na carreira docente.
- Organização do Seminário Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com a presença de representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação e da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), bem como de docentes de todas as unidades da federação, tendo em vista a consolidação de um Programa Nacional de Formação Continuada.
- Consolidação das metas 15 e 16 do PNE por meio das seguintes estratégias:
 - Institucionalização das políticas de formação inicial e continuada para os trabalhadores da educação.
 - Oferta pública e gratuita de cursos de formação em todas as áreas para os profissionais da educação (docente e funcionários);
 - Priorização das ações formativas presenciais;
 - Implantação dos fóruns de apoio à formação docente em todos os estados.

1.4 Referencial Teórico

Para tratar dos aspectos específicos do estudo, construí uma abordagem acerca das ações de formação continuada em nível de especialização desenvolvidas pelo IFRJ na área de EJA, que se concentrou não apenas nos aspectos legislativos e/ou documentais, mas que também buscou se voltar para o cotidiano destas iniciativas.

Neste sentido, a fim de compreender o papel que os processos formativos em estudo exercem nos sujeitos que deles participam, analisando de que forma a submissão ou a subversão ao instituído tende a contribuir para a efetiva construção das identidades circulantes, busquei estabelecer um diálogo com o multiculturalismo e seus temas, reconhecendo-o como um dispositivo importante para a construção de nexos conceituais entre este e outros campos epistêmicos que pudessem vir a contribuir com o presente estudo, tais como o materialismo dialético, doutrina norteadora do PROEJA e de suas ações educativas, e o pós-modernismo, cuja contribuição está prevista para este estudo por meio de alguns teóricos que discorrem sobre os dispositivos do poder.

Acerca deste último campo, é importante ressaltar que mesmo o multiculturalismo crítico está sujeito a tensionamentos por parte de postulados de orientação pós-colonial e pós-moderna. Esta última investiga “os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma” (CANEN, 2012, p. 237), contribuindo para a construção e consolidação das diferenças. Isto se dá à medida que tal abordagem “busca ‘descolonizar’ os discursos curriculares, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, branca, masculina etc.” (p. 238).

Nestes termos, Candau (2012) destaca o aspecto polissêmico do termo multiculturalismo como uma importante ferramenta para a promoção de análises de espectro mais amplo, dado o seu movimento de apropriação de diferentes concepções e aportes teórico-metodológicos.

Canen (2012, p. 246) concebe o multiculturalismo como um “campo teórico híbrido ou mestiço”. Tal visão implica na superação da lógica binária, que, ao propugnar ações em favor da justiça social e na superação dos preconceitos, tende a produzir dicotomias – “eu-outro”, “branco-negro” – que negligenciam as “diferenças dentro das diferenças”. Em favor de uma proposta multicultural contingente e aberta ao novo, a autora refuta “verdades únicas e posturas homogêneas as identidades e congelam as diferenças” e propõe ações conjuntas de alunos e

professores em busca de “caminhos de valorização da pluralidade cultural e desafio a preconceitos” (p. 247), por meio de uma abordagem político-epistemológica.

Deste modo, torna-se evidente que a construção de uma proposta convergente implica na incorporação de pressupostos dos diferentes campos epistemológicos em estudo, o que se pode se tornar viável por meio da triangulação teórica, prática que “se refere ao uso de mais de um arcabouço teórico para guiar a conceitualização do estudo e a interpretação dos dados”. (DRIESSNACK, 2007, p. 1048) Assim sendo, através do “confronto de modelos teóricos múltiplos, (...) contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se apresentam contraditórios”. (AIRES, 2011, p. 27: 56)

Em uma abordagem pragmática, Banks (1994 *apud* CANDAU, 2012) desenvolveu estudos no qual assumia a abordagem do “multiculturalismo como projeto político”. Subsidiado pela pedagogia crítica e pelo pós-modernismo, apontou quatro grandes tendências recorrentes:

1– *Multiculturalismo conservador ou empresarial* – “defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores.”.

2– *Multiculturalismo humanista liberal* – advoga a igualdade entre as diferentes etnias e grupos sociais, que estariam deste modo preparados para competir na sociedade capitalista. Investe-se, assim, de um “humanismo etnocêntrico e universalista, que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes”.

3– *Multiculturalismo liberal de esquerda* – privilegiando a diferença cultural em sua análise, apregoa acerca dos riscos da sublimação das mesmas. “No entanto, segundo McLaren, esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder”.

4– *Multiculturalismo crítico ou revolucionário* – Esta perspectiva parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com justiça social (p. 123). Entende o educador como agente revolucionário.

O autor investigou as relações entre multiculturalismo e educação, analisando “a questão do fracasso escolar dos/as alunos/as oriundos/as das camadas populares e, particularmente, de grupos étnicos como os afrodescendentes”, a partir de dois paradigmas: o da privação cultural, segundo o qual o fracasso destes/as estudantes é atribuído às deficiências que apresentam tendo como base o contexto cultural de que são originários; e a diferença cultural, que admite que “as diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamento diferentes”, que devem ser compreendidas em sua originalidade. Quando postos em paralelo

com relação a outras culturas, afirma que isto nunca deve se dar em uma perspectiva hierarquizadora. (p. 137-8)

Ele apresenta um modelo de referência para a educação multicultural no ambiente escolar baseado em cinco dimensões interligadas: *integração de conteúdo; processo de construção do conhecimento; pedagogia da equidade; redução do preconceito e uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos.*

Sua aplicabilidade, bem como a caracterização anteriormente exposta, são consonantes com o campo da educação de jovens e adultos, cuja origem e experiências mais exitosas remontam às práticas em ambientes não-formais de aprendizagem. Esta se apresenta como um espaço rico em multiculturalidade, permeado pelos diferentes matizes culturais que a atravessam.

Tal contexto ratifica a necessidade de se empreender estudos que articulem os campos da formação continuada docente, da educação de jovens e adultos e do multiculturalismo, não apenas para o registro e reflexão acerca do cenário em tela, mas para o desenvolvimento de propostas de intervenção para o campo. Deste modo, ratifica-se a vocação da universidade como proponente de alternativas às questões sócio-políticas de seu tempo.

Neste influxo, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 27) ressaltam a necessidade da articulação das “políticas públicas em educação com o processo de formação de professores”, possibilitando “a participação de forma decisória dos grupos sociais na elaboração e na implementação de políticas que objetivem ampliar as perspectivas interculturais na educação e na sociedade”.

No que se refere à identidade e à diferença, o multiculturalismo concebe a sociedade como um constitutivo de identidades plurais, advogando a incorporação da multiplicidade de variáveis (raça, gênero, religião, culturas etc.) aos currículos e práticas pedagógicas deles advindas. No entanto, há distinções quanto à percepção da identidade: enquanto as perspectivas liberais tendem a considerá-la sob uma visão essencializada, o que lhe atribui uma finitude em si, o multiculturalismo crítico irá se debruçar sobre os “processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, (...) buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 238-239)

Neste influxo, me interessa saber em que medida os atravessamentos decorrentes das ações formativas propostas funcionam como elementos compositores das identidades

individuais, coletivas e institucionais¹³, estabelecendo um clima institucional capaz de fomentar a proposição de ações instituintes, a fim de operar efetivas mudanças nos paradigmas pedagógicos, bem como no exercício laboral. A partir dela, torna-se possível a reflexão acerca da presença de potenciais multiculturais na tradução destas propostas, bem como dos impactos destas ações formativas nos sujeitos que as compõem.

1.5 Metodologia

Dada a diversidade de sujeitos e variáveis a serem considerados ao longo da pesquisa, bem como a análise da construção de identidades em suas múltiplas dimensões – individuais, coletivas e institucionais (CANEN; CANEN, 2005; CANEN, 2007: 2012), optei pelo desenvolvimento do presente estudo por meio da adoção de uma perspectiva metodológica de cunho qualitativo. Esta, segundo Chizzotti (2006, p. 77:104-5), “visa auxiliar a promoção de algum tipo de mudança desejada, [pressupondo] uma tomada de consciência, tanto dos investigados, como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que o determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los”.

Nestes termos, foi de fundamental importância perceber que minhas implicações com o tema, o campo e os sujeitos da pesquisa não só poderiam, mas deveriam ser consideradas ao longo do processo de pesquisa a partir de sua potência constituinte e transformadora de sentidos e relações. Isto, por sua vez, fez que com que eu buscasse a adoção de uma perspectiva metodológica que se mostrasse adequada para o desenvolvimento da pesquisa nestes moldes, dada a possibilidade de se desenvolver

(...) uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-3)

¹³ Canen (2007 *apud* Canen, 2012, p. 239) propõe o trabalho curricular acerca da identidade em três níveis: “Identidades individuais – trata-se de perceber as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas, nos indivíduos; Identidades coletivas – uma suspensão “temporária” da construção identitária é realizada em prol do reconhecimento de algum “marcador mestre”, o que tende a conferir o sentimento de pertença das identidades a grupos coletivos específicos; Identidades organizacionais ou institucionais – caracterizam a missão específica das organizações e instituições, na busca de um clima institucional positivo, aberto à diversidade cultural e desafiador de pensamentos únicos”.

Logo, a opção metodológica pelo estudo de caso apresenta algumas vantagens para a sua aplicação no contexto em que este estudo se insere. Gil (2009) destaca algumas delas, entendendo a flexibilidade, a não separação do fenômeno estudado de seu contexto, a facilidade de contextualização de um fenômeno específico em uma perspectiva mais ampla e a promoção de fluxos investigativos “de dentro” como facilitadores para o entendimento dos processos em curso e para a construção de hipóteses, possibilitando, assim, o desenvolvimento de novas pesquisas, dado o caráter contingente dos resultados obtidos.

Com relação a estes últimos, uma importante deliberação tomada do ponto de vista ético-metodológico diz respeito à maneira como foram obtidos. Influenciado pelos pressupostos do pensamento cartográfico e por uma metodologia de pesquisa iminentemente ativa, investida na produção dos dados, o que implica na ação junto aos sujeitos da pesquisa, em um processo permanente, ativo e coletivo, diametralmente oposto à mera coleta ou mensuração dos mesmos. Tal viragem implica na adoção de uma perspectiva claramente não-positivista, na qual se entende que os dados não são elementos *a priori*, cuja imutabilidade asseguraria a verossimilhança da pesquisa. Em termos gerais, isto significa que tal abordagem

têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Nesse sentido, (...) a política de não fazer dos participantes meros objetos da pesquisa e da construção coletiva do conhecimento revela-se aí com toda a sua força. [Ela] deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que restam em aberto. Não é necessário que as conclusões constituam todos fechados e homogêneos, nem é desejável que estas sejam meras confirmações de modelos teóricos preexistentes. As aberturas de um trabalho de pesquisa abrem linhas de continuidade, que podem ser seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta. Em síntese, a expansão do campo problemático de uma pesquisa ocorre por suas conclusões, mas também por suas inconclusões. (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70:72)

1.5.1 Dados objetivos

A fim de se promover a análise preliminar dos cursos de especialização estudados, investigando, a partir de seus elementos constitutivos, suas possíveis aproximações do campo do multiculturalismo, foi empreendida uma primeira fase, de cunho exploratório. Vinculada aos aspectos objetivos do estudo, esta visava ao levantamento e análise dos dados já produzidos no/ acerca do campo, e foi subsidiada através de dois procedimentos metodológicos sucessivos.

No primeiro deles, a **análise documental**, optou-se por uma rotina procedimental que privilegiou, inicialmente, a investigação das políticas públicas que possibilitaram a sua

viabilização, tendo sido considerados seus pressupostos político-normativos e nexos teórico-epistemológicos. Na sequência, a fim de caracterizar o *locus* da pesquisa, foi empreendido o estudo dos processos de implantação dos cursos estudados, em âmbito institucional. Para tal, foram feitos o levantamento e posterior estudo da documentação correspondente, com ênfase nos Programas Pedagógicos de Curso (PPCs) e em suas respectivas propostas curriculares, bem como dos documentos norteadores e dos pressupostos legislativos e teórico-conceituais que o precederam e subsidiaram.

Os dados produzidos nesta etapa inicial foram complementados, em primeira instância, por meio da análise do conjunto de trabalhos acadêmicos já produzidos – não apenas nas especializações em questão, como também em outros espaços formativos – e que abordaram as experiências já registradas em âmbito institucional. Isto foi possível tendo-se por base parte dos resultados obtidos através do segundo procedimento pedagógico realizado: a **revisão da literatura**.

Compreendida por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (199, p. 180) como o conjunto de processos que permitem o levantamento, a análise e a descrição da produção acadêmica relativa a um determinado tema de pesquisa, ela possui importância estratégica, sobretudo na delimitação do escopo da pesquisa, ao possibilitar ao pesquisador a conexão de suas práticas ao cenário acadêmico em curso, “comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas”.

Dado o caráter estratégico deste instrumento para a consolidação do arcabouço teórico, procurei desenvolvê-lo em etapas sucessivas, de modo a estabelecer um diálogo com a produção acadêmica mais recente, verificando, assim, os possíveis nexos teórico-conceituais. Tais ocorrências puderam ser atestadas, não apenas pela detecção, na produção analisada, de temáticas comuns a este estudo, mas, sobretudo, pela presença de sensibilidades multiculturais nas mesmas, seja pelo registro de temáticas familiares ao multiculturalismo, ou ainda pela adoção de referenciais próprios ou convergentes ao mesmo.

Na etapa inicial, a fim de construir um panorama geral do campo de pesquisa e das demandas a serem atendidas, fiz a leitura de estudos nos quais se buscou a delimitação do estado da arte das áreas em estudo. Neste sentido, se faz importante ressaltar que parte significativa

desse foi desenvolvida pelo próprio Grupo de Estudos Multiculturais (GEM)¹⁴ a que esta pesquisa está vinculada, o que assegurou, em primeira instância, sua aproximação inequívoca do campo multicultural.

Associado a estas leituras, foi feito um levantamento preliminar da produção científica apresentada em três últimas reuniões nacionais da ANPEd acerca das relações entre a EJA/ PROEJA e o multi/ interculturalismo, nos Grupos de Trabalho (GTs) de Estado e Política Educacional (05), Trabalho e Educação (09) e Educação de Pessoas Jovens e Adultas (18). A ênfase foi dada aos trabalhos cujo aporte multi/ intercultural apresentou-se de forma explícita, ou que apresentaram potenciais multiculturais. Nesta ocasião, já me foi possível observar, a exemplo do que já havia vinha sendo apontado nas leituras correlatas, a baixa proeminência de estudos com estas características, conforme atestam os dados abaixo:

Quadro 01 – Reuniões da ANPEd (2012-2015)
GT05 – Estado e Política Educacional

Ano/Reunião	EJA/ PROEJA	Multi/interculturalismo
35 (2012)	1	-
36 (2013)	-	-
37 (2015)	-	-

Quadro 02 – Reuniões da ANPEd (2012-2015)
GT09 – Trabalho e Educação

Ano/Reunião	EJA/ PROEJA	Multi/interculturalismo
35 (2012)	1	-
36 (2013)	-	-
37 (2015)	-	-

Quadro 03 – Reuniões da ANPEd (2012-2015)
GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Ano/Reunião	EJA/ PROEJA	Multi/interculturalismo
35 (2012)	5	1
36 (2013)	3	-
37 (2015)	7	2

¹⁴ O Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), vinculado ao Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/ UFRJ). Coordenado pela professora doutora Ana Ivenicki, tem como principal objetivo a pesquisa das múltiplas dimensões do multiculturalismo na Educação.

Com base nos resultados obtidos nesta primeira fase, considerei estratégica a realização de um novo levantamento bibliográfico, que buscasse ampliar e aprofundar os dados já existentes. Deste modo, para fins de sua otimização e organização, optei por desenvolvê-lo em duas partes, sendo a primeira dedicada a analisar a produção geral sobre o tema, e a seguinte, tendo o foco na produção do IFRJ.¹⁵

Com relação às Teses e Dissertações, realizei o levantamento da produção entre os anos de 2007 e 2017, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Optei por esta plataforma, em detrimento do Catálogo de Teses e Dissertações, dada a facilidade que oferece para a realização de pesquisas com múltiplas palavras-chave.

A segunda parte da revisão concentrou-se na análise da produção do/sobre o IFRJ, na qual investigou-se a ocorrência dos temas norteadores deste estudo a partir dos parâmetros já descritos. No levantamento de artigos, foram analisados os conjuntos de trabalhos de conclusão de curso apresentados na Especialização em PROEJA (2007-2011) e na Especialização em EJA (2012-2017), ambas realizadas no campus Nilópolis.

Com relação às Teses e Dissertações, priorizei, inicialmente, a produção dos Mestrados (Acadêmico e Profissional) em Ensino de Ciências realizados no mesmo campus, em busca de indícios do diálogo entre estas instâncias formativas em âmbito institucional. Por fim, ainda nesta seção, também dado destaque à produção considerada “externa”, ou seja, às teses e dissertações defendidas em outros Programas e instituições, e cujo tema específico seja o estudo de questões relacionadas à EJA e à formação continuada docente no referido instituto.

1.5.2 Dados subjetivos

Esta fase do estudo foi desenvolvida tendo por foco os diferentes sujeitos vinculados aos cursos, sua participação e os efeitos dela advindos. Foram ouvidos os profissionais (gestores, docentes e servidores técnico-administrativos) que participaram dos processos de elaboração e implementação dos cursos de Especialização (PROEJA/ EJA) na instituição; os docentes que lecionaram nas duas edições; e os sujeitos (aqui nomeados como discentes-docentes) que foram

¹⁵ O detalhamento dos dados obtidos, bem como a metodologia e os critérios utilizados se encontram detalhados no capítulo II deste estudo.

cursistas nas diferentes edições dos cursos. Buscou-se investigar, dentre outras questões, os efeitos da participação destes/ nestes diferentes sujeitos, compreendida no contexto como um conjunto de práticas formativas, bem como suas contribuições para a construção permanente do projeto político-pedagógico e da proposta curricular.

Ao enumerar algumas proposições básicas para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, Chizzotti (2008, p. 105), destacou o caráter propositivo e transformador que tais ações podem vir a desencadear, não apenas nos sujeitos participantes da pesquisa, como também no contexto em que se encontram inseridos:

1. o conhecimento conduz a uma ação, e a pesquisa pode ser uma oportunidade de formar os pesquisados a fim de que transformem os problemas que enfrentam;
2. os pesquisados têm uma capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação;
3. a eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar as situações consideradas insatisfatórias.

Por fim, no influxo de se aprofundar em que medida se dá a presença de potenciais multiculturais na tradução das ações formativas desenvolvidas no curso, buscando suscitar o debate acerca das possibilidades de convergência entre temas e conceitos do multiculturalismo e as áreas da Educação de Jovens e Adultos e da Formação Docente, viabilizei, como uma das etapas do estudo, a realização de oficinas pedagógicas, dirigidas, primordialmente, aos discentes-docentes (atuais e egressos) do curso de Especialização, ainda que a participação dos outros atores – docentes, funcionários e demais envolvidos nas ações de EJA do Instituto, neste e nos demais *campi* – tenha sido continuamente estimulada.

Para tal, busquei subsidiar as ações tendo por base as considerações de Betancourt (1991 *apud* MEDIANO, 1999, p. 106-7) acerca das particularidades deste instrumento pedagógico:

1. Promovem a construção do conhecimento a partir do próprio aluno (no caso, o professor [discente-docente] em formação) e do contato deste com sua experiência e com a realidade objetiva na qual se desenvolve. Centro dessa realidade objetiva se encontra o fator social, ou seja, o grupo e o próprio docente om os quais o aluno interatua.
2. Realizam uma integração teórico-prática no processo de aprendizagem.
3. Permitem que a pessoa viva a aprendizagem como um ser total e não apenas estimulando o cognitivo, pois, além do seu conhecimento, aporta experiências de vida que exigem relação do intelectual com o emocional e com a ação, implicando assim numa formação integral do participante.

4. Promovem uma inteligência social e uma criatividade coletiva.
5. O conhecimento que se constrói nas oficinas é determinado por um processo ação-reflexão-ação, o qual permite uma validação coletiva, indo do concreto ao conceitual e novamente do conceitual ao concreto, não de uma forma reprodutiva, mas criativa, crítica e mesmo transformadora.
6. Definem o critério de verdade do conhecimento pela produção ativa e coletiva, e não pela autoridade dos textos ou dos docentes ou de outras fontes secundárias.

Contudo, ainda que a participação dos sujeitos envolvidos tenha sido estimulada ao longo das diferentes etapas do estudo, mostrou-se de fundamental importância que seus tempos de vida fossem levados em consideração, a fim de se delimitar os dispositivos pedagógicos a serem adotados. Isto apresentou influência direta nos processos de adesão e colaboração, dado que não apenas as diversas concepções e sentidos, mas, sobretudo, os níveis de aproximação e de atuação dos diferentes sujeitos no campo demandavam ser considerados, a fim de se garantir sua participação norteada por parâmetros objetivos de confiabilidade e autonomia crítica.

Nestes termos, ainda que tenha sido priorizada, para a produção dos dados, a dimensão coletiva, dada as muitas possibilidades de que esta oferece, não apenas para a construção de uma narrativa polifônica, que valoriza o resgate de memórias coletivas, como também para o fortalecimento do grupo e de suas ações, fez-se necessário, pelas razões já aqui apontadas, a adoção de dispositivos de abordagem individualizada.

Para tal, em algumas ocasiões, se fez necessária a complementação, o levantamento, ou mesmo a validação de algumas das informações obtidas, por meio de *entrevistas*. Estas foram realizadas com os sujeitos envolvidos no processo de implantação – sobretudo, com os gestores e demais participantes dos processos de construção e de implantação das propostas pedagógicas, mas também com outros pesquisadores do tema.

Já para o atendimento aos discentes-docentes que não puderam participar das oficinas, em especial os então vinculados às turmas da Especialização em PROEJA, e cujo distanciamento temporal do cotidiano institucional se apresenta mais pronunciado, bem como os docentes que atuam na Especialização em EJA, foram aplicados questionários. Elaborado com questões abertas e semiabertas, os mesmos versavam acerca das temáticas norteadoras do estudo, buscando verificar em que medida se davam as percepções quanto às mesmas por parte dos participantes.

Por fim, como procedimentos de validação do estudo, os dados provenientes das diferentes etapas foram registrados, mediante a anuência dos atores participantes, por meio de

gravações, filmagens e fotos, e analisados tendo por base o referencial adotado nesta pesquisa. Ao longo do processo, foram submetidos ao processo de triangulação, o que implica em se “coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas, de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos”. (FRANCO-AZEVEDO, 2013, p. 120)

Neste sentido, “ao dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem” (THIOLLENT, 2008, p. 10), tomei de empréstimo alguns dos princípios metodológicos da pesquisa-ação, por entender que esta assegura “uma representatividade mais qualitativa e diversificada de suas aplicações” ao se constituir “como proposta metodológica voltada para uma observação antropológica dos grupos sociais, promovendo informações e conhecimentos mais efetivos no nível pedagógico em perspectiva epistemológica”. Deste modo, investe-se no hibridismo, não apenas como perspectiva teórica, mas também como *modus* metodológico.

1.6 Estrutura da Tese

A presente tese encontra-se estruturada da seguinte forma: este capítulo inicial introduziu o estudo, por meio da apresentação do tema, do problema e dos objetivos, bem como de sua justificativa e relevância social e científica; na sequência, foram também delimitados a metodologia e o referencial teórico empregados. Também se buscou, por meio da problematização dos discursos circulantes acerca da profissionalização e da formação docente, refletir acerca de algumas questões ligadas à tradição docente no Brasil, bem como estabelecer um comentário crítico acerca de questões-chave no campo da formação docente, tais como as diferentes concepções e sentidos da formação continuada; e as especificidades da formação docente na/ para a EJA. O capítulo seguinte consistiu do levantamento acerca da produção científica na área da formação continuada dos profissionais da educação da EJA. Neste sentido, a ênfase foi dada aos trabalhos cujo aporte multi/ intercultural apresentou-se de forma explícita, ou que apresentaram potenciais multiculturais. O terceiro capítulo, de cunho teórico/ contextual, procurou reconstituir o surgimento da sigla EJA e suas modificações, a partir da transição das diferentes políticas para a modalidade e por meio do seu viés social/ educacional e étario. Em seguida, empreendeu-se a apresentação mais pormenorizada do estudo de caso em questão, partindo, inicialmente, de uma breve reconstituição histórica do surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, das instituições federais e em seu processo de ifetização e ampliação/ diversificação do escopo formativo, com ênfase na

trajetória do IFRJ. Na sequência, ainda à guisa de contextualização, destacou-se o processo de implantação das ações formativas e afirmativas voltadas para a EJA desenvolvidas na rede federal, por meio de programas e projetos governamentais, e seus impactos na cultura institucional. Na quarta parte, foram abordadas as ações de formação docente para a EJA desenvolvidas especificamente no IFRJ. Foi mencionado o desenho do itinerário formativo construído por ocasião da implantação do PROEJA/ PROEJA Fic, constituído por ações em níveis de extensão e especialização, e pelo fomento a pesquisas na área em nível de mestrado e doutorado. Na sequência, diagnosticado o refluxo de tais políticas em decorrência da mudança de governo, destacou-se o surgimento do curso de Especialização em EJA do IFRJ, ressaltando-se o fato de que isto se deu a partir do ativismo docente e do reconhecimento de que o curso deveria ter um perfil mais ampliado, a fim de contemplar a diversidade do campo da EJA. No quarto capítulo, enfatizou-se a progressiva incorporação da diversidade dos sujeitos na sociedade, no espaço escolar e na EJA, por meio das categorias multiculturais. A seguir, foram apresentadas as etapas de produção de dados subjetivos: entrevistas, oficina pedagógica e questionários, sendo descritas suas etapas de realização e apresentados seus resultados. No quinto e último capítulo, a título de conclusão, foram apontados os desdobramentos surgidos a partir do estudo desenvolvido, e cuja materialização se deu a partir do conjunto de ações construídas ou ainda em construção no campo da EJA no IFRJ. Estas apontam de que formas o presente estudo contribuiu ou tende a contribuir para a consolidação de uma nova cultura e identidade institucionais, multiculturalmente orientadas e sociopoliticamente inclusivas.

2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA AO ESTUDO

Este capítulo foi dedicado à investigação da produção acadêmica relacionada aos temas norteadores deste estudo, procurando detectar, no processo analítico dos trabalhos relacionados, a incidência do multiculturalismo, seja através do uso de seus referenciais teóricos (multiculturalismo explícito), ou ainda pela abordagem de temas convergentes ao campo (potenciais multiculturais). Para tal, empreendeu-se a *revisão da literatura* associada, tendo por base os aspectos apontados por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 179) para justificar sua pertinência para o estudo “(a) a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e/ou sobre temas correlatos e (b) a discussão do referencial teórico”, bem como suas finalidades:

Toda pesquisa supõe dois tipos de revisão de literatura: (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZAJDER, 1998, p. 179).

Para fins de otimização das informações, optei por dividi-lo em duas partes. Na primeira, empreendeu-se a análise da produção geral sobre o tema, tendo se priorizado, no processo analítico, as Teses e Dissertações defendidas entre os anos de 2007 e 2017. Tal levantamento foi realizado por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dada a facilidade que a mesma oferece para a realização de pesquisas com múltiplas palavras-chave.

A segunda parte do capítulo concentrou-se na análise da produção em EJA do/sobre o IFRJ, na qual investigou-se a ocorrência dos temas no conjunto de trabalhos de conclusão de curso apresentados na Especialização em PROEJA (2007-2011) e na Especialização em EJA (2012-2017), ambas realizadas no campus Nilópolis. Com relação às Teses e Dissertações, o levantamento foi realizado com relação à produção dos Mestrados (Acadêmico e Profissional) em Ensino de Ciências ofertados no mesmo campus. Por fim, ainda nesta seção, foram analisadas teses e dissertações defendidas em outros Programas e instituições, e cujo tema específico seja o estudo de questões relacionadas à EJA no referido instituto.

2.1 Produção Geral

2.1.1 Teses e dissertações

A. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A fim de se traçar um panorama mais abrangente com relação às temáticas pesquisadas, empreendeu-se um primeiro levantamento, no qual os descritores estabelecidos foram pesquisados isoladamente. Foram estabelecidos como parâmetros para a busca: todos os autores; **todas as palavras**; todas as instituições; trabalhos defendidos entre 2007 e 2017. Os resultados obtidos nesta primeira etapa encontram-se descritos no Quadro 04:

Quadro 04 – Levantamento bibliográfico por descritores: uma variável

Descritores	Total de teses e dissertações
Educação de Jovens e Adultos	3711
EJA	1469
Formação continuada	12230
Formação continuada de professores	7913
Formação continuada docente	3797
Formação de professores	21456
Formação docente	10768
Interculturalismo	1453
Multiculturalismo	990
Total	63787

Na segunda busca, a fim de refinar um pouco mais os resultados, empreendeu-se o levantamento através da conjugação de duas expressões diferentes, por meio da busca avançada oferecida pelo site. Foram mantidos os parâmetros já utilizados na busca anterior: todos os autores; todas as palavras; todas as instituições; trabalhos defendidos entre 2007 e 2017. No entanto, dado o conjunto de variáveis, foi necessário que se construísse duas tabelas: na

primeira, os termos relacionados à formação (“Formação de professores”, “Formação docente”, “Formação continuada”, “Formação continuada de professores”, “Formação continuada docente”) foram coligados aos termos “EJA” e “Educação de Jovens e Adultos” (Quadro 05) nas buscas. Na tabela seguinte, os últimos termos, relacionados à modalidade, foram substituídos pelas palavras “multiculturalismo” e “interculturalismo”.

Quadro 05 – Levantamento bibliográfico por descritores: duas variáveis (1)

Descritores	Total de teses e dissertações
Formação continuada + Educação de Jovens e Adultos	1468
Formação continuada + EJA	196
Formação continuada de professores + Educação de Jovens e Adultos	1484
Formação continuada de professores + EJA	159
Formação continuada docente + Educação de Jovens e Adultos	372
Formação continuada docente + EJA	75
Formação de professores + Educação de Jovens e Adultos	1831
Formação de professores + EJA	403
Formação docente + Educação de Jovens e Adultos	534
Formação docente + EJA	182
Total	6704

Quadro 06 – Levantamento bibliográfico por descritores: duas variáveis (2)

Descritores	Total de teses e dissertações
Formação de professores + multiculturalismo	182
Formação docente + multiculturalismo	91
Formação continuada + multiculturalismo	89
Formação continuada de professores + multiculturalismo	80
Formação continuada docente + multiculturalismo	32
Formação de professores + interculturalismo	212

Formação docente + interculturalismo	92
Formação continuada + interculturalismo	111
Formação continuada de professores + interculturalismo	99
Formação continuada docente + interculturalismo	60
Total	1048

Embora se tenha promovido um refinamento com relação aos dados iniciais, ainda se contava com um quantitativo bastante elevado de trabalhos. Deste modo, foi necessário que se promovesse um novo levantamento, no qual se trabalhou com três variáveis por vez. No entanto, o elevado número de buscas fez com que estas fossem agrupadas em duas tabelas, sendo o elemento distintivo entre ambas a utilização do termo “multiculturalismo” ou “interculturalismo”.

Quadro 07 – Levantamento bibliográfico por descritores: três variáveis (1)

Descritores	Total de teses e dissertações
Formação de professores + EJA + multiculturalismo	03
Formação docente + EJA + multiculturalismo	02
Formação continuada + EJA + multiculturalismo	-
Formação continuada de professores + EJA + multiculturalismo	-
Formação continuada docente + EJA + multiculturalismo	-
Formação de professores + Educação de Jovens e Adultos + multiculturalismo	29
Formação docente + Educação de Jovens e Adultos + multiculturalismo	11
Formação continuada + Educação de Jovens e Adultos + multiculturalismo	24
Formação continuada de professores + Educação de Jovens e Adultos + multiculturalismo	24
Formação continuada docente + Educação de Jovens e Adultos + multiculturalismo	09
Total	102

Quadro 08 – Levantamento bibliográfico por descritores: três variáveis (2)

Descritores	Total de teses e dissertações
Formação de professores + EJA + interculturalismo	09
Formação docente + EJA + interculturalismo	05
Formação continuada + EJA + interculturalismo	05
Formação continuada de professores + EJA + interculturalismo	05
Formação continuada docente + EJA + interculturalismo	04
Formação de professores + Educação de Jovens e Adultos + interculturalismo	56
Formação docente + Educação de Jovens e Adultos + interculturalismo	56
Formação continuada + Educação de Jovens e Adultos + interculturalismo	49
Formação continuada de professores + Educação de Jovens e Adultos + interculturalismo	49
Formação continuada docente + Educação de Jovens e Adultos + interculturalismo	34
Total	272

Ainda que as buscas realizadas com múltiplas palavras-chave tenham sido um fator otimizador no levantamento, a utilização do termo “todas as palavras” como critério de correspondência induziu à obtenção de resultados que não se revelaram convergentes com os objetivos previstos.

Neste sentido, dois movimentos se fizeram necessários. O primeiro deles foi a priorização dos descritores semanticamente mais próximos aos objetivos do estudo, o que suscitou na redução expressiva do número de trabalhos: dos 374 constantes nos Quadros 07 e 08, chegou-se ao quantitativo de 135 trabalhos, concentrados após 08 buscas temáticas.

Quadro 09 – Levantamento bibliográfico por descritores: três variáveis (3)

Descritores	Total de teses e dissertações
Formação continuada de professores + Educação de Jovens e Adultos + interculturalismo	49
Formação continuada de professores + Educação de Jovens e Adultos + multiculturalismo	24
Formação continuada de professores + EJA + interculturalismo	05
Formação continuada de professores + EJA + multiculturalismo	-
Formação continuada docente + Educação de Jovens e Adultos + interculturalismo	34
Formação continuada docente + Educação de Jovens e Adultos + multiculturalismo	09
Formação continuada docente + EJA + interculturalismo	04
Formação continuada docente + EJA + multiculturalismo	-
Total	135

Na sequência, verificou-se os resultados em busca de possíveis repetições, devido ao uso de diferentes descritores, ao mesmo tempo em que os trabalhos foram submetidos à análise de conteúdo. Nesta última etapa, buscou-se privilegiar, em primeira instância, os trabalhos que abordassem espaços formativos para educadores; na sequência, foram verificados os possíveis indícios de aproximação dos campos da EJA e do multiculturalismo. Ao término desta etapa, chegou-se ao quantitativo de 06 trabalhos, abaixo relacionados:

Quadro 10- Relação de dissertações e teses com potenciais multiculturais

Autor/Título	Instituição	Nível	Área	Ano
ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. A multiculturalidade nas políticas educacionais e a formação de professores: Brasil e Portugal.	UFSCar	D	Educação	2009
CORSI, Adriana Maria. Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade.	UFSCar	D	Educação	2007

GOUVEIA, Karla Reis. A política educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica.	UFPE	D	Educação	2011
MARIANO, André Luiz Sena. A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios.	UFSCar	D	Educação	2009
PALOMINO, Thaís Juliana. A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade.	UFSCar	D	Educação	2009
SILVA, Regina Helena da. Formação continuada de professores em serviço: em busca de um currículo em ação intermulticultural.	UFSCar	M	Educação	2009

É importante ressaltar que, entre os trabalhos selecionados, cinco deles relacionavam a formação continuada ao campo inter/multicultural, e apenas um a relacionava à EJA, mais especificamente ao PROEJA. Entretanto, não foram localizados trabalhos que coligassem os três temas em debate simultaneamente, o que assegura o caráter de ineditismo desta proposta de estudo.

2.2 Produção do/sobre o IFRJ

A opção por se instituir uma seção específica para tratar da produção acadêmica em nível de pós-graduação do IFRJ – não apenas a produzida nos cursos pesquisados e correlatos, mas também a que investiga os trabalhos desenvolvidos que tomaram como temas específicos as iniciativas relacionadas à EJA em âmbito institucional – visou contribuir para o debate em torno das possibilidades de convergência entre temas e conceitos do multiculturalismo e as áreas da Educação de Jovens e Adultos e da Formação Docente, tendo em vista o levantamento realizado.

De igual modo, buscou-se compreender se o referido instituto, do ponto de vista institucional, proporciona meios e condições que possibilitem conceituá-lo como *lócus* ativo de produção de conhecimento. Isto implicaria na superação de sua função produtivista em favor da consolidação de um movimento (auto)reflexivo e propositivo acerca de seus espaços formativos existentes, o que tende a assumir corporeidade por meio da visibilização de sua produção acadêmica.

2.2.1 Teses e dissertações

A. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Criado em 2008, por iniciativa da então DIPOG – Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa (atual PROPPi – Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação), o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências constitui-se no primeiro Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do recém-criado IFRJ. Sua localização no campus Nilópolis é decorrente do mesmo ter operado, nos primeiros anos do instituto, como sede da Reitoria, bem como do interesse em se ofertar aos profissionais de educação da Baixada Fluminense, sobretudo aos licenciados dos cursos de Química, Física e Matemática, uma formação continuada em nível stricto sensu pública, gratuita e de qualidade.

De natureza interdisciplinar, o Programa tem como área de concentração o Ensino de Ciências, tendo duas linhas de pesquisa: *Formação de professores de ciências e Processos de ensino e de aprendizagem e Produção de material didático para o Ensino de Ciências*.

Para fins de análise da produção, foi estabelecido o intervalo entre 2010, em que foram defendidos os primeiros trabalhos, e 2016. Buscou-se, ao longo do processo, levantar prioritariamente, junto aos trabalhos, os aspectos ligados à EJA e às questões multiculturais. Deste modo, as iniciativas relacionadas à formação docente foram computadas em termos quantitativos.

**Quadro 11 – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências
Quantitativo de trabalhos defendidos (2010-2016)**

Ano de conclusão	Total de trabalhos defendidos	EJA		Formação Docente		Multiculturalismo	
		Escolar	Não formal	Inicial	Continuada	P. Multic.	Multic. Expl.
2010	15	2	0	1	3	0	0
2011	13	1	0	3	2	1	0
2012	10	2	0	5	0	1	0
2013	12	1	0	4	0	2	0
2014	12	1	0	2	0	0	0
2015	9	0	0	0	1	0	1
2016	8	0	0	0	0	1	0
TOTAIS	79	7	0	15	6	5	1

Com relação à EJA, observou-se uma grande diversidade no que se refere à abordagem dos segmentos: 01 trabalho concentrou-se no primeiro segmento do Ensino Fundamental; 01 trabalho atuou junto ao segundo segmento do Ensino Fundamental, investigando a abordagem do tema transversal meio ambiente no ensino de Matemática; 03 trabalhos concentraram seus esforços na da EJA no Ensino Médio, tendo apenas um deles investigado o IFRJ dentre um conjunto de estabelecimentos de ensino; e, por fim, 02 trabalhos abordaram aspectos gerais do ensino na EJA, sem delimitação de nível de escolaridade.

Quanto às questões ligadas ao multiculturalismo, 05 trabalhos apresentaram potenciais multiculturais, com abordagens temáticas diversas: educação inclusiva/ ensino de surdos (1); currículo, seja como dispositivo de formação (1) ou como abordagem de temas transversais – TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (1); identidade docente (1); e ética e deontologia (1). 01 trabalho fez menção explícita ao multiculturalismo, ao apresentar uma abordagem acerca da questão religiosa em contraponto ao conhecimento científico.

Com relação à formação docente, foram registrados 15 trabalhos que trataram de aspectos relacionados à formação inicial, ao passo que apenas 06 trataram da formação continuada. Dentre estes últimos, apenas um apresentou correlação com o multiculturalismo.

B. Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências

Como decorrência do debate interno do IFRJ, que buscava dar respostas à ampliação decorrente do processo de ifetização, bem como promover o crescimento do PROPEC criou-se em 2013 o Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências. A fim de não comprometer o seu perfil identitário, incorrendo no risco de que o curso recém-criado viesse a concorrer com o Mestrado Profissional, ou mesmo a suplantá-lo, teve-se o cuidado de se estabelecer uma proposta pedagógica distinta, ainda que coligada. Deste modo, entende-se que o Mestrado Acadêmico tem como público-alvo graduados, não exclusivamente docentes, mas que ainda assim tenham um tema de pesquisa que dialogue o com a área de Ensino de Ciências.

Uma vez que o curso é bastante recente, possui um volume restrito de produção, o que, no entanto, não invalida o seu estudo. Prova disto é alguns dos trabalhos defendidos possui características que convergem para o perfil que estamos estudando.

Com relação à EJA, foi registrado um trabalho, cujo foco é a compreensão acerca da atenção que tem sido dada à modalidade nos cursos de formação inicial de professores de

ciências. Para tal, tomou-se como base o curso de Licenciatura em Química do IFRJ – Campus Duque de Caxias.

No que tange às questões relacionadas ao multiculturalismo, dois trabalhos apresentaram potenciais multiculturais. O primeiro trata de currículo, investigando como as discussões sobre epistemologia das ciências estão presentes nos currículos da licenciatura em química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). O segundo abordou a educação inclusiva, ao investigar como as questões relacionadas à divulgação científica vem sendo trabalhadas com alunos surdos, tendo como aporte a utilização de espaços de educação não formal.

Com relação à formação docente, foram registrados 06 trabalhos que trataram de aspectos relacionados à formação inicial, enquanto apenas 02 trataram da formação continuada, sem, contudo, apresentar qualquer correlação com o multiculturalismo.

**Quadro 12 – Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências
Quantitativo de trabalhos defendidos (2016-2017)**

Ano de conclusão	Total de trabalhos defendidos	EJA		Formação Docente		Multiculturalismo	
		Escolar	Não formal	Inicial	Continuada	P. Multic.	Multic. Expl.
2016	12	1	0	6	2	1	0
2017	3	0	0	0	0	1	0
TOTAIS	15	1	0	6	2	2	0

C. Demais teses e dissertações sobre a EJA no IFRJ

Ao longo da construção deste capítulo, tornou-se evidente a necessidade de se destacar a produção acadêmica *stricto sensu* que tratasse especificamente dos diferentes aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos no âmbito do IFRJ.

Além da evidente centralidade que tais trabalhos assumiram como referenciais do estudo (o que, por si, já justificaria a criação de uma seção específica, uma vez que se constituem em importantes registros *in loco* das ações pesquisadas), verificou-se que os mesmos não foram contemplados no levantamento das teses e dissertações já apresentado (seções 2.1.1 e 2.2.1.A e B). Tal fato pode ser explicado devido ao conjunto de instituições vinculadas à base de dados

utilizada (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD) não incluir as universidades em que tais estudos foram desenvolvidos.¹⁶

Outro fator a ser destacado com relação à presente produção diz respeito à vinculação dos autores como docentes do curso de Especialização em EJA. Dentre eles, duas autoras (Sandra Viana e Elizabeth Augustinho) lecionaram em ambos os cursos estudados (Especialização em EJA e Especialização em PROEJA), e duas (Sandra Viana e Fernanda Gouveia) participaram do processo de implementação da Especialização em EJA, o que faz com que seu interesse acadêmico nas temáticas abordadas seja reiterado, dada sua intercessão com as dimensões política e laboral.

Para fins de sistematização dos dados, optou-se pela organização do trabalho pela data de defesa dos mesmos, o que, no caso de autores com mais de uma produção direcionada ao tema, denota o desenvolvimento progressivo que as discussões assumem no decorrer da produção.

Autor	Elizabeth AUGUSTINHO
Título	O ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: uma avaliação nas escolas da Baixada Fluminense.
Orientador	Giselle Rôças de Souza Fonseca.
Instituição	PROPEC/ IFRJ.
Cidade/ Estado	Nilópolis (RJ).
Nível	Mestrado Profissional.
Área	Ensino de Ciências.
Ano	2010.
Resumo	
A relevância do presente trabalho centra-se na reflexão sobre como o ensino de ciências, em turmas de Educação de Jovens e Adultos –EJA– em escolas públicas da Baixada Fluminense vem sendo efetivamente realizado. Optou-se pela Baixada Fluminense devido à carência de estudos educacionais nessa região. A partir do referencial teórico selecionado e da ida a campo, o que se pretendeu no decorrer desse estudo foi conhecer seus sujeitos, contexto, dinâmica, aspectos metodológicos priorizados e a formação dos professores, entre outros aspectos fundamentais no aprofundamento da questão apresentada. Esse trabalho baseou-se em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, com a participação de 31 professores do Ensino	

¹⁶ A única exceção é a dissertação de Augustinho (2010), cuja proximidade dos demais fez com que se optasse por sua inclusão nesta seção, a fim de pormenorizar sua análise.

Médio de quatro escolas públicas estaduais e do IFRJ/campus Nilópolis. Para a coleta dos dados mais gerais foi aplicado um questionário, contendo 22 perguntas, e para trabalhar os dados de forma qualitativa foi constituído um grupo focal composto por professores que atuam no IFRJ/campus Nilópolis. As sessões do grupo focal constituíram um momento bastante significativo para esse trabalho, pois oportunizaram a formação continuada dos participantes. A discussão e o aprofundamento de temas relacionados à prática docente contribuíram para a elaboração dos textos de apoio, produto final dessa pesquisa. Esse material será entregue a cada escola participante da pesquisa, contendo, além dos textos produzidos e das referências bibliográficas, questões para discussão, com o objetivo de fomentar a discussão nas demais escolas participantes da pesquisa, podendo ser trabalhado em grupos de estudos ou reuniões pedagógicas.

Palavras-chave	EJA; Ensino de Ciências; prática pedagógica; formação continuada.
-----------------------	---

Autor	Fernanda Paixão de Souza GOUVEIA.
Título	Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
Orientador	José dos Santos Souza
Instituição	PPGEDUC/ UFRRJ.
Cidade/ Estado	Nova Iguaçu (RJ).
Nível	Mestrado Acadêmico.
Área	Educação.
Ano	2011.
Resumo	
<p>O trabalho analisa, à luz do materialismo histórico-dialético, o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), em três campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro. A autora partiu da ideia de que o processo de implementação do PROEJA no IFRJ se caracteriza por ações que reforçam a condição de marginalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de seu público implicando diretamente no trabalho pedagógico e, por este motivo, o PROEJA acaba por contribuir mais para a conformação dos jovens trabalhadores, diante do contexto de desemprego estrutural do que para o cumprimento de seus objetivos inclusivos previstos legalmente.</p>	
Palavras-chave	Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Ensino Integrado.

Autor	Rony Pereira LEAL.
Título	Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais.
Orientador	Luiz Antônio Saléh Amado
Instituição	PPFH/ UERJ.
Cidade/ Estado	Rio de Janeiro (RJ).
Nível	Mestrado Acadêmico.
Área	Políticas Públicas e Formação Humana.
Ano	2014.
Resumo	
<p>A pesquisa analisou o conjunto de atividades desenvolvidas na Formação de Formadores, oferecida pelo PROEJA Fic entre os anos de 2010 e 2013, no município de Nilópolis, adotando a utilização de procedimentos metodológicos coadunantes com o campo do institucionalismo, sendo a intervenção realizada através de grupo focal com os professores participantes da Formação. Desta forma, teve-se como elementos de análise não apenas os documentos normativos e os registros oficiais, mas, principalmente, o relato dos docentes, materializado através das falas durante os grupos focais e de suas ações/ reações/ subversões ao longo do processo.</p>	
Palavras-chave	EJA. PROEJA–Fic. Formação Docente. Ensino Integrado. EPT.

Autor	Sandra da Silva VIANA.
Título	Integração curricular: efeitos nas relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos.
Orientador	Luiz Antônio Saléh Amado
Instituição	PPFH/ UERJ.
Cidade/ Estado	Rio de Janeiro (RJ).
Nível	Doutorado.
Área	Políticas Públicas e Formação Humana.
Ano	2017
Resumo	
<p>Esta pesquisa objetivou contribuir para a multiplicação dos olhares investigativos no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo sem a pretensão de afirmar uma verdade</p>	

absoluta, pontuou que as práticas curriculares e pedagógicas podem atuar de forma contrária à produção de subjetividades que contribui com os valores do sistema de produção capitalista. Neste sentido, aponta possibilidades de existência de caminhos a serem percorridos e, também, as possibilidades de lutas no campo das micropolíticas. As ferramentas metodológicas adotadas foram a cartografia e o diário de campo, visando analisar os efeitos produzidos nas relações e práticas pela integração curricular, no âmbito de um curso de ensino médio técnico, na modalidade EJA, Campus Nilópolis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Os sujeitos participantes foram os estudantes e os professores do referido curso. Os referenciais teóricos desenvolvidos por Foucault, Deleuze e Guattari foram centrais para esta pesquisa. Partindo do conceito de currículo como uma construção social e histórica, este trabalho entende a integração curricular como um dispositivo pedagógico que se constitui como alternativa à concepção de currículo como simples transmissão de conteúdos formalizados.

Palavras-chave	Cartografia. Educação de Jovens e Adultos. Integração Curricular.
-----------------------	---

Autor	Jupter Martins de ABREU JÚNIOR.
Título	Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades.
Orientadora	Jane Paiva
Instituição	PROPED/ UERJ.
Cidade/ Estado	Rio de Janeiro (RJ).
Nível	Doutorado.
Área	Educação.
Ano	2017.
Resumo	<p>O presente trabalho buscou compreender os fatores que dificultam ou favorecem o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos do Programa PROEJA do IFRJ, a partir da recontextualização da política na prática, sob a influência dos textos de diretrizes e de estratégias políticas relacionadas ao Programa. Os impedimentos e motivações que impactam o acesso e a permanência dos estudantes foram identificados por meio de indicadores estabelecidos e da concepção de gestores, professores e estudantes envolvidos com o PROEJA. Estas informações — obtidas por meio de metodologia quanti=quali em questionários, entrevistas e grupos focais — ajudaram a destacar as experiências vivenciadas ao longo do período de desenvolvimento do Programa no IFRJ. O embasamento teórico sustentou-se nos estudos de Stephen Ball, no que é denominado abordagem do ciclo de políticas; e de Basil Bernstein; complementando essa base com Carmo e Reis; autores que tomam como referência as discussões sobre acesso e permanência, além de outros que estudam o PROEJA, a educação profissional e a EJA, tendo como princípio a perspectiva do</p>

direito à educação para todos, no âmbito das políticas públicas educacionais. Verificou-se que as estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência precisam superar as culturas já estabelecidas na Instituição, visando fomentar compreensões que induzam a novas práticas. Apontou-se para a necessidade de um ambiente escolar que valorize não apenas a dimensão cognitiva dos jovens e adultos trabalhadores, mas também as experiências de vida e profissional dos estudantes, potencializando o reconhecimento social desses sujeitos.

Palavras-chave	PROEJA. Acesso. Permanência. IFRJ.
-----------------------	------------------------------------

Autor	Fernanda Paixão de Souza GOUVEIA.
Título	Proeja e mundo do trabalho: inserção, reinserção e horizonte precário.
Orientador	Gaudêncio Frigotto.
Instituição	PPFH/ UERJ.
Cidade/ Estado	Rio de Janeiro (RJ).
Nível	Doutorado.
Área	Políticas Públicas e Formação Humana.
Ano	2018.

Resumo

Esta tese tem por objeto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional (EP) no nível médio a partir da experiência 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 do Rio de Janeiro (IFRJ), especificamente em cinco campi ofertantes, a saber: Arraial do Cabo, Duque de Caxias, Nilópolis, Pinheiral e Rio de Janeiro. À luz das mudanças vivenciadas pelo capital nas últimas décadas, de seus impactos sobre processo produtivo e na reorganização do Estado, buscamos entender as mediações existentes entre as práticas educativas do Proeja e o mundo do trabalho. Defendemos que nestas práticas se expressa um projeto de formação profissional orientado pela lógica da precarização do trabalho e um movimento próprio de (re) inserção profissional impactado pela desintegração da promessa integradora da escola e dos padrões civilizatórios experienciados em nossa forma capitalista dependente e desigual. Apesar das contradições emanadas por políticas desta natureza – ao possibilitar a ampliação da escolarização e abrir oportunidades de melhorias da condição de vida (ainda que restritas), questionamos a possibilidade do Proeja cumprir as pretensões com os quais se encontra comprometido. Valemo-nos da perspectiva e categorias próprias do materialismo histórico-dialético e do sentido da educação unitária. Por instrumentos, elegemos publicações e documentos institucionais do IFRJ, questionários (com questões abertas e fechadas) aplicados aos sujeitos discentes ingressantes, concluintes e egressos. A este último grupo,

destinou-se também a técnica de grupo focal e aos coordenadores de curso e de estágio, entrevistas. Concluímos que mesmo que registremos impactos de diferentes naturezas na vida dos sujeitos atendidos pelo Programa, os mesmos se dão no permanente amesquinamento de direitos e na negação reiterada do acesso pleno à emancipação. O conteúdo das promessas de (re) inserção profissional do IFRJ aos sujeitos discentes do Proeja corroboram para formar e conformar sujeitos ao horizonte da precarização da vida social e trabalho.

Palavras-chave	Educação de Jovens e Adultos. Proeja. (Re)Inserção Profissional. Precarização.
-----------------------	--

2.2.2 Artigos

A. Especialização em PROEJA

Instituída como parte integrante do PROEJA, a especialização funcionou entre os anos de 2007 e 2011, tendo formado 03 turmas, com o total de 75 alunos matriculados e 49 trabalhos de conclusão de curso defendidos. O número elevado de alunos matriculados nos dois primeiros anos (30) fazia parte do conjunto de prescrições da SETEC/ MEC¹⁷ para a sua implantação. Já no terceiro ano, com a suspensão dos recursos destinados à oferta, o IFRJ reduziu em 50% o quantitativo de vagas no edital.

Quanto à produção acadêmica, dado o caráter compulsório da abordagem da EJA, priorizei os aspectos relacionados à formação docente, sobretudo a formação continuada, e às questões multiculturais.

**Quadro 13 – Especialização em PROEJA
Quantitativo de trabalhos defendidos (2008-2010)**

Ano de admissão	Nº de alunos matriculados	Nº de trabalhos defendidos	EJA		Formação Docente		Multiculturalismo	
			Escolar	Não formal	Inicial	Continuada	P. Multic.	Multic. Expl.
2008	30	19	15	2	0	0	6	0
2009	30	18	18	3	1	0	7	0
2010	15	9	9	1	0	0	2	0
TOTAIS	75	46	42	6	1	0	15	0

Em 2008, dos 19 trabalhos apresentados, 17 dedicaram-se ao estudo da EJA, sendo a grande maioria de experiências vivenciadas em âmbito escolar. Outro fato que chamou bastante

¹⁷ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

a atenção na produção deste ano foi que, a despeito de se contar com um quantitativo expressivo de servidores vinculados a institutos federais, em especial ao IFRJ, apenas 11 trabalhos abordaram diretamente o PROEJA como temática.

Com relação às questões multiculturais, 07 trabalhos apresentaram potenciais multiculturais, nos seguintes temas: identidade (02); gênero (02); e diversidade linguística (03). Nenhum dos trabalhos abordou aspectos relacionados à formação docente.

No ano de 2009, todos os 18 trabalhos abordaram questões relacionadas ao PROEJA. Isto pode ser explicado a partir da demanda apontada já no processo seletivo – mais especificamente, nas entrevistas individuais com os candidatos aprovados na prova escrita – em que era indicada a obrigatoriedade da abordagem do Programa como temática. Além disso, um número expressivo de alunos (05) dedicou-se à pesquisa do PROEJA Fic. Isto pode ser justificado não só por sua implantação no IFRJ naquele mesmo ano, como também em decorrência da participação da então coordenadora do Programa como professora convidada em uma aula da disciplina “Educação de Jovens e Adultos”, ofertada no primeiro semestre.

Com relação à formação, um trabalho abordou a capacitação docente crítica no âmbito do PROEJA. No que tange ao campo multicultural, foram registrados 07 trabalhos, distribuídos nas seguintes categorias: diversidade linguística (03); empoderamento ("empowerment") (02); diversidade étnico-racial (01); identidade (01); Diversidade sócio-territorial (01); Currículo (01).

No ano seguinte, conforme já mencionado, observou-se um decréscimo no número de matrículas, decorrente da suspensão do repasse dos recursos destinados ao curso pela SETEC/MEC. Ainda assim, o percentual de trabalhos defendidos ao final do curso manteve-se equivalente, tendo 09 alunos finalizado esta etapa.

Com relação à produção, a exemplo do que já havia ocorrido no ano anterior, todos apresentaram trabalhos relacionados ao PROEJA, não havendo nenhum que tenha estudado o PROEJA Fic. Dois trabalhos apresentaram potenciais multiculturais na sua abordagem: diversidade linguística (01); identidade (01). Como já ocorrido em 2008, nenhum dos trabalhos abordou aspectos relacionados à formação docente.

B. Especialização em EJA

Com o término da Especialização em PROEJA, em 2011, um grupo de professores que atuava no curso, e que já se encontrava inserido na militância em favor da manutenção e ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos na rede federal, sobretudo no âmbito do IFRJ, enxergou no problema que ora se apresentava uma oportunidade para o avanço deste espaço formativo. Assim, por meio da reformulação da proposta pedagógica, assegurou-se não apenas a manutenção do IFRJ como *locus* de formação em EJA, como também possibilitou a ampliação do perfil do público-alvo, dando visibilidade à proposta junto a educadores e gestores da educação básica.

Iniciado em 2012, o curso formou 05 turmas até o ano de 2016, com o total de 47 alunos matriculados e 34 trabalhos de conclusão de curso defendidos. A redução do número de alunos com relação às turmas da Especialização em PROEJA está relacionada as novas condições logístico-materiais existentes para o funcionamento, bem como ao disposto no Projeto Pedagógico do Curso, que previa um quantitativo menor de alunos, a fim de proporcionar um acompanhamento mais personalizado dos alunos, a fim de dirimir os casos de evasão, bem como possibilitar que estes recebam um atendimento mais qualificado no que tange aos processos de orientação.

**Quadro 14 – Especialização em EJA
Quantitativo de trabalhos defendidos (2012-2016)**

Ano de admissão	Total de alunos matriculados	Total de trabalhos defendidos	EJA		Formação Docente		Multiculturalismo	
			Escolar	Não formal	Inicial	Continuada	P. Multic.	Multic. Expl.
2012	11	7	4	1	0	0	5	0
2013	6	5	3	0	0	1	2	0
2014	11	7	3	1	0	2	4	1
2015	7	5	1	0	0	1	1	0
2016	12	10	3	1	1	1	4	0
TOTAIS	47	34	14	3	1	5	16	1

Como primeiros reflexos, foi possível observar, já nas primeiras produções discentes, a proeminência de questões relacionadas à discussão e promoção da diversidade, o que, por sua vez, tende a reificar o papel da EJA como um conjunto de práticas iminentemente inclusivas. A diversidade linguística e suas muitas temáticas, nos diferentes níveis de escolarização, foram o mote de um conjunto expressivo de trabalhos. Não obstante, estudos relacionados a outras perspectivas da diversidade – étnico-racial, religiosa, etária – também tiveram sua importância

na delimitação do caráter multicultural da produção. Por fim, merece destaque um trabalho defendido em 201, que adotou uma perspectiva explicitamente intercultural para o estudo da Nova EJA, programa de Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC/ RJ.

Na abordagem da EJA, ocorreu a ampliação do escopo de análise, o que suscitou que os discentes-docentes em formação pudessem estabelecer um esforço reflexivo não apenas no que se referia aos espaços em que atuavam, como também com relação as suas concepções e práticas. Neste sentido, parte expressiva da produção abordou a EJA com base nas experiências vivenciadas no espaço escolar, muito embora os fatores extraescolares, como a implantação e funcionamento de programas e projetos – o PROEJA e o PROEJA Fic continuaram a marcar presença, ainda que coexistindo com outras iniciativa, tais como o PROJOVEM e o PRONATEC, e as políticas públicas relacionadas ao acesso e à permanência dos sujeitos e aos processos de profissionalização e inserção no mundo do trabalho, tenham também sido objeto de problematização.

No que tange às discussões relacionadas à formação docente, boa parte dos trabalhos abordou ações de formação continuada. Foram registrados estudos que investigaram a oferta e a qualidade destas ações, tendo sido o próprio curso objeto de análise de um deles, cuja análise se norteou a partir da perspectiva dos alunos e ex-alunos.

3 A EJA E SEUS CAMPOS CORRELATOS: TENSÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA UMA ABORDAGEM MULTICULTURAL

3.1 Educação de Jovens, Adultos e Idosos: percursos plurais

Peço perdão por não saber colocar as palavras no seu devido lugar, é que na minha mocidade eu tinha que trabalhar pra comer em vez de estudar.

SP2-499¹⁸

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se fez presente no cenário educacional brasileiro desde as primeiras horas de nossa colonização, fazendo parte, portanto, do conjunto das ações estratégicas desenvolvidas com vistas ao domínio do território e de sua população. Coube ao ensino jesuítico a sua implementação, na qual habilmente conjugou-se a catequese às primeiras letras, superando barreiras linguísticas e religiosas, e buscando-se, assim, difundir os valores da fé cristã e consolidar o controle da Coroa portuguesa.

Ao longo da história, sua existência tem sido marcada pelo signo da marginalidade, sendo as ações direcionadas para o oferecimento de educação elementar à população de baixa renda, visando ao provimento de recursos básicos ao exercício de profissões e à promoção de ações de cunho moralizante, a fim de “desviá-la dos vícios e inseri-la no seio da sociedade”. Em tese, investia-se no estabelecimento do controle social, através do recrutamento, formação e utilização laboral da população urbana, com vistas a evitar possíveis interrupções à ordem por meio da disciplina (SILVA, 2010). Tal *práxis* foi de importância basilar para a consolidação dos processos de estratificação social, sedimentando grupos por meio de medidas coercitivas, o que, por sua vez, acarretou em sua condição subalternizada na estrutura social.

Iniciado ainda na primeira metade do século XX, com a criação das Escolas de Jovens Artífices, o processo de institucionalização da modalidade assume seu ápice apenas algumas décadas depois, por meio das campanhas de alfabetização. Estas, ao se apropriarem das mídias disponíveis à ocasião – sobretudo o rádio – buscaram, por meio da alfabetização e da difusão ideológica de cunho conservador e moralizante, investir na geração de grandes contingentes humanos para as linhas de produção. Tais sujeitos, ao receberem uma formação de cunho

¹⁸ In: FELISBERTO, Fernanda. *As escrituras nas performances do encarceramento*. Disponível em: <https://bit.ly/2UmQnwm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

acrítico e instrumentalizante, eram programados para se comportar de maneira produtiva e não reativa ao contexto de perdas de direitos trabalhistas e sociais no qual estavam inseridos.

No entanto, a experiência dos movimentos de educação popular e sua abordagem com relação à educação de jovens e adultos construíram algumas alternativas que visavam à desnaturalização e conseqüente subversão de algumas das lógicas nas quais o modelo de EJA até então se sustentava. Não obstante, Leal e Costa (2019) alertam para os riscos de que se tome tais modalidades como sinônimos, uma vez que, segundo os autores,

Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos são hoje dois campos de conhecimento plenamente estabelecidos e com um acúmulo de reflexões que lhes garantem identidades próprias. Ao mesmo tempo, temos que reconhecer que esses dois campos possuem uma intrínseca relação histórica que não nos permite pensá-los separadamente.

A interseção entre os dois campos, ainda que fragmentada historicamente, fortaleceu as lutas pela garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, suscitando a coligação de diversos movimentos organizados de profissionais da educação em todo o país. Foram, assim, instituídas as bases do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, bem como dos Fóruns EJA, para o tratamento das questões específicas da modalidade. O primeiro, ao ser criado, em 1987, promoveu o lançamento do “Manifesto da Escola Pública e Gratuita. Por meio de sua ação militante, marcada pela forte mobilização popular, observou-se a progressiva implementação dos marcos legais, sendo o primeiro deles a Constituição de 1988. Esta prescreve, em seu artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado”, reconhecendo-a como premissa e condição inegociável para o exercício da cidadania.

Tais entidades tiveram participação destacada no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo a incorporação ao texto aprovado de importantes bandeiras de luta da categoria. Dentre elas, destaca-se o reconhecimento da EJA como modalidade pertencente à educação básica, que assumiu corporeidade como constituinte do sistema educacional brasileiro. Sua incorporação baseou-se no princípio da *aprendizagem por toda a vida*, o que a coloca na contramão dos pressupostos históricos das correntes mais conservadoras da psicologia da aprendizagem.

Contudo, para além de uma ruptura paradigmática, o que se obteve de fato foi uma grande vitória no sentido da elaboração e da implementação de políticas públicas que buscassem incluir e (re)integrar ao ambiente escolar os sujeitos a quem este direito vinha sendo historicamente negado. Para tal, partia-se do seu reconhecimento como sujeitos do

conhecimento, capazes, portanto, de construir seu itinerário de aprendizagem em uma perspectiva dialógica.

Desta forma, a educação de jovens e adultos, cuja origem e experiências mais exitosas remontam às práticas em ambientes não-formais de aprendizagem, apresenta-se como um campo rico em multiculturalidade, permeado pelos diferentes matizes culturais que a atravessam.

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a idéia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos freqüentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. (...) O que hoje existe de mais rico são essas lutas coletivas, essas lutas pelos direitos coletivos, essa cultura coletiva. O que isso poderia significar para um currículo da EJA? (ARROYO, 2007, p. 17-8)

No entanto, é ainda bastante prevalente, sobretudo nos sistemas regulares de ensino, uma visão subalternizadora da EJA: os alunos que devem adaptar-se à escola, e não esta que necessita repensar-se em termos de metodologias, saberes, tempos e espaços para acolher e possibilitar o pleno desenvolvimento destes sujeitos. Nesse contexto, é comum a adoção de práticas que buscam sublimar tais características, reproduzindo concepções e práticas advindas do ensino regular, quando não da educação infantil, nas classes de alfabetização e nas séries iniciais. Tal negação, além de se constituir em uma inabilidade em lidar com as necessidades específicas destes sujeitos, se apresenta como uma interdição permanente de sua potência instituinte e da capacidade de construírem, eles mesmos, modos diferenciados de educar(-se).

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Não obstante, a participação do país na V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos proporcionou importantes avanços para o setor nas últimas décadas, observando-se o realinhamento das políticas em âmbito federal. Este movimento, iniciado pela implantação do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica em substitutivo ao FUNDEF, possibilitou a inclusão da EJA e da educação infantil entre as modalidades que passaram a contar com o provimento específico de recursos, assegurando, ainda que com proventos bastante incipientes, a sua institucionalização.

No que tange ao aspecto epistemológico, a aprovação do Decreto 5.154/04 permitiu que se pensasse a educação básica em uma perspectiva integrada. Nela, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de projetos e ações integradas, bem como a articulação com a educação profissional, técnica e tecnológica, suscitaram a construção de políticas que visassem à ruptura dos paradigmas disciplinares vigentes, e que fomentassem a inserção qualitativa dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho.

Para garantir a sua viabilização, em um primeiro momento, o governo utilizou-se das instituições federais que ofertavam a educação básica (os então centros federais), considerando o fato de que alguns deles já vinham incorporando de maneira pioneira o ensino de adultos entre as iniciativas integradas. Tais experiências, aliadas às demandas de grupos da sociedade civil organizada, apontaram novos rumos para a Educação de Jovens e Adultos e para a Formação Profissional, propiciando o surgimento do PROEJA¹⁹, bem como de outros programas e projetos que tinham como foco a profissionalização de jovens e adultos, integrada ou articulação à escolarização básica.

Longe de se constituírem em consenso, essas políticas foram objeto de profundas críticas por parte de alguns setores, dadas a transitoriedade com que eram implementadas, bem como devido ao seu viés compensatório e/ou assujeitador:

Assim, embora tenha ocorrido a ampliação do acesso, a política educacional para a EJA tornou-se ainda mais fragmentada e sobreposta. Ela é fruto, basicamente, de um processo de “democratização” que prioriza o alargamento de programas e projetos de baixa institucionalidade, ofertados para o público da EJA (com particular ênfase, a juventude) e vinculados (direta ou indiretamente) à escolarização e/ou a algum tipo de educação profissional. Este quadro pouco tem contribuído para a construção, no âmbito nacional, de oferta significativa de educação escolar regular para jovens e adultos. (VENTURA, 2008, p. 159).

A despeito disto, alguns setores ainda acreditam que, não obstante sua fragilidade constitutiva enquanto programa, o PROEJA reúne um conjunto de características capazes de promover uma educação emancipatória e que considere as diferentes realidades como constituintes e contribuintes, não apenas da prática educativa, mas do todo social.

Deste modo, sob uma perspectiva inclusiva, na qual a inclusão é concebida como uma construção “que leva em conta a pluralidade e as variações sociais e políticas” (MAIA; HERDY, 2014, p. 159), se faz possível o esboço de uma proposta pedagógica para a EJA que assumisse uma perspectiva multicultural, ao incorporar os saberes, as experiências de vida e o

¹⁹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

lócus em que vivem seus sujeitos aos conhecimentos academicamente instituídos, o que demanda “uma ruptura de paradigmas, conceitos e preconceitos e a realização de transformações na escola (ideológicas, pedagógicas, filosóficas e estruturais) e nos educadores”. (WERNECK, 2007 *apud* CANEN; XAVIER, 2012, p. 322). Essa concepção se mostra alinhada com a legislação que prevê a oferta do ensino integrado e com seu objetivo básico, “a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo”. (CRUZ, E. *et al.*, 2012, p. 89)

3.2 A relação EJA, Educação Profissional e mundo do trabalho: a função da escola em debate

Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras:
espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão.

Nise da Silveira

Um dos grandes desafios postos à educação deste século, em especial à educação de jovens e adultos, diz respeito à inserção do homem no mundo do trabalho. Mais do que simplesmente fornecer instrução técnica para o exercício profissional, o que hoje se demanda socialmente é a qualificação, não apenas para o ingresso profissional, mas para o reconhecimento e a consequente apropriação de direitos por parte da população, sobretudo dos sujeitos pertencentes à população economicamente ativa nas classes populares. Deste modo, ao exercerem de maneira substantiva sua cidadania, os indivíduos passam a se tornar protagonistas de sua própria história, podendo, objetivamente, delinear nos rumos de sua própria existência e contribuir conscientemente para o todo social.

Não obstante, pouco se avançou entre o postulado pelas grandes teorias da educação e sua consolidação por meio da implantação de políticas públicas. Sob a égide do neoliberalismo, observa-se no cenário educacional a ascensão de valores como competição, eficiência, rapidez, funcionalidade e produtividade, em oposição a uma crise político-social em que a solidariedade, a fraternidade, a reflexão, a empatia e a coletividade perdem terreno exponencialmente. Em termos objetivos, observa-se a eclosão de movimentos segregacionistas dentro das redes de

ensino, o que se coloca em franco desacordo com a universalização do ensino propugnada pela legislação em vigor.

Na prática, os sistemas de incentivos e gratificações que premiam os docentes e as escolas em função dos bons resultados obtidos por seus alunos podem contribuir para aumentar essas brechas, já que os professores mais cotados “irão buscar escolas mais bem avaliadas ou trabalharão somente com os alunos com mais recursos culturais (...). Assim, é improvável que as escolas com problemas mais graves sejam livremente escolhidas pelos professores com pontuações mais altas, acentuando o problema em vez de solucioná-lo. Tais defasagens insinuam que a concorrência de mercado não combina com os ideais da educação igualitária e universal (SIBILIA, 2012, p. 152)

Neste influxo, ao abordar a profissionalização nos diferentes espaços formativos, a escola tem investido na vinculação, quase simbiótica, entre exercício profissional e mercado capitalista. Logo, o que se constata é que em nenhum momento são apresentadas na escolarização técnica, seja ela fornecida na modalidade integrada, concomitante ou mesmo subsequente, outras possibilidades de exercício profissional. A bem da verdade, sequer é feita qualquer problematização da crise estrutural do trabalho, marcada pela extinção, a redução e a precarização dos postos de trabalho. A este respeito, Arroyo (2007, p. 7-8) tece algumas considerações:

Todos nós temos que estar muito atentos a esses dados que aparecem na imprensa e até, mesmo, procurar ter acesso aos estudos onde se fundamentam esses dados. O emprego aumentou sim, mas aumentou, sobretudo, na área informal. O trabalho informal triplicou enquanto que o trabalho formal pouco aumentou. Que querem dizer esses dados? Querem dizer que os jovens e adultos da EJA, certamente, estão entre esses que ajudaram a triplicar o trabalho informal. Esses jovens e adultos não estão se incorporando no trabalho formal, por que não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, seja o que chamam de quarta série, de oitava série, ou até a educação média, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência mais imediata.

De certa maneira, este cenário evidencia o conflito, cada vez maior, que acomete a escola enquanto instituição social, uma vez que esta, historicamente, tem construído em torno de si (denotativa e conotativamente) muros que a distanciam do todo social. Assim, se faz necessária a viabilização de canais de interlocução entre escola e sociedade, o que deve ocorrer não apenas por meio de um conjunto de ações pontuais, mas pela formulação de uma proposta pedagógica que possibilite aos sujeitos serem protagonistas de sua própria aprendizagem, construindo, a partir dela, bases para o exercício de sua cidadania.

Para além de um novo *modus operandi*, tal movimento tende a se constituir em um novo paradigma social, uma vez que pode vir a romper com os antigos valores defendidos pelo

mercado em favor de uma lógica pautada pelo afeto e pela solidariedade, e que proponha um repensar das práticas educativas vigentes.

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2008, p. 15-16)

Entende-se, pois, que a superação deste quadro demanda a modificação nas culturas e padrões identitários, sobretudo no espaço escolar, o que implica em um processo de reeducação que deve se iniciar pela própria escola: a instituição teria de adaptar-se a uma pedagogia pautada no diálogo e na amorosidade, valores quase sempre distanciados das salas de aula e gabinetes de direção, onde são reproduzidas as relações verticais de poder da sociedade.

Essa reeducação coletiva representa um desafio pedagógico, pois se trata de passar a cada membro do grupo outra visão (...), que não pode ser formulada e transmitida em termos teóricos, mas apenas em linhas gerais e abstratas. O verdadeiro aprendizado dá-se com a prática, pois o comportamento solidário só existe quando é recíproco. Trata-se de grande variedade de práticas de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que os agentes possam aprender o que deles espera-se e o que devem esperar dos outros. (SINGER, 2005, p. 16)

Leal e Abreu Jr. (2018, p. 107-108) destacam a necessidade em se considerar um conjunto de variáveis nos processos de oferta e viabilização da EJA que estão imbricados em sua gênese pré-institucional, e que possibilitam, por sua vez, que se dirija um olhar sensível e multirreferenciado a seus sujeitos:

Tais questões se tornam ainda mais graves ao considerarmos que a EJA como uma modalidade que, ao privilegiar em sua oferta o atendimento aos jovens, adultos e idosos que não tiveram o acesso prévio à escolarização, ou que tiveram sua trajetória interrompida, necessita não apenas reconhecer, mas privilegiar e incorporar a diversidade desses sujeitos em seus processos formativos. Isso implica não apenas a disposição política para tal, mas a conjugação das dimensões técnica, estética e, sobretudo, ética para o seu desenvolvimento em parâmetros minimamente aceitáveis. Esse quadro, embora pudesse ser observado em algumas iniciativas na educação popular no que se referia às redes de ensino, ainda se situava no campo das utopias no que se refere aos seus processos de institucionalização.

Neste sentido, Cortesão (2002 *apud* GADOTTI, 2011, p. 25-26) afirma que há, no contexto atual, uma tendência à superação de um determinado modelo de professor, caracterizado por ela como “o funcionário da eficácia e da competitividade”. Para tanto, a autora aponta

uma evidente contradição entre o professor branco e preto, o professor “monocultural”, bem formado, seguro, claro, paciente, trabalhador e distribuidor de saberes, eficiente, exigente, e o professor “intermulticultural”, que não é “um daltônico cultural”, que se dá conta da heterogeneidade, capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e métodos, capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem, e de elaborar respostas às diferentes situações educativas. Um não se pergunta por que quer ser professor. Simplesmente cumpre ordens, currículos, programas, pedagogias. Outro questiona-se sobre seu papel. Um está centrado nos conteúdos curriculares e outro no sentido do seu ofício.

Gadotti (2011, p. 25), ao problematizar a emergência deste novo perfil profissional, e ao defender um perfil mais orientado para o exercício consciente e politicamente orientado da prática docente, ressalta seu papel como dinamizador da aprendizagem, ao se valer de uma prática pautada na dialogicidade, na valorização dos saberes populares e no (auto)estímulo à reelaboração ativa do conhecimento, uma vez que o/ se reconhece como contingente:

Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Se falamos do professor de adultos e do professor de cursos à distância, esses papéis são ainda mais relevantes. De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, não forem sujeitos ativos da aprendizagem, autodisciplinados, motivados.

Este processo, caracterizado pelo autor como de *formação permanente*, demanda aos docentes o exercício de reflexão sobre a própria prática, o que implica no exame das teorias implícitas, dos estilos cognitivos e, principalmente, dos preconceitos (“hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão etc.”), sejam eles implícitos ou proeminentes nos espaços de atuação”. (GADOTTI, 2011, p. 41)

Como estratégia de superação, é enfatizada a importância da troca de experiências entre os pares, sobretudo, por meio dos espaços formativos, que reificam, neste contexto, sua dimensão política:

A formação dos professores, que deve contribuir para que eles sejam indivíduos reflexivos e inovadores, deve ser entendida em um contexto de trabalho coletivo. Nesse sentido, é importante que a formação continuada, e em particular a formação dos educadores de jovens e adultos, parta de um processo de formação orientado para a indagação e autorreflexão em que os profissionais possam refletir sobre sua própria prática. (COSTA, 2009, p. 95).

Ao refletir sobre tais questões, tendo por pano de fundo as questões específicas do campo da EJA, Leal e Costa (2019) apontam suas correlações históricas com a Educação Popular (EP), uma vez que, segundo eles, estes dois campos “se relacionam e se interpenetram”, possibilitando que se pense em “que lições se pode tirar dessa aproximação para pensar o tempo presente e reafirmar a escola de EJA que acreditamos e que queremos construir”. A fim de

avaliar em que medida tal convergência pode vir a contribuir para a construção do conhecimento em uma perspectiva mais democrática, os autores apontam três constatações preliminares:

- A primeira delas é reconhecer que Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular são campos de conhecimento em movimento, que se estruturam e se reconfiguram de maneiras distintas em diferentes momentos, frente aos desafios de cada tempo histórico. Por esse motivo eles não têm uma definição fechada e única.
- A segunda constatação importante é de que Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular têm nos sujeitos que fazem parte das suas experiências e na relação com a produção/transmissão de conhecimento a constituição de suas identidades. Isso significa dizer que o que caracteriza fortemente cada um desses campos é a diversidade e a heterogeneidade dos seus sujeitos e os saberes que eles agregam ao conhecimento socialmente transmitido pelas experiências escolares.
- Por fim, a terceira constatação é reconhecer que EJA e EP são espaços de reflexão, de práticas e de experimentação da/sobre Educação. Espaço de expressão dos sujeitos e de reflexão permanente sobre as práticas implementadas. São, portanto, *loci* de produção de uma educação outra, assentada em outras bases e apostando em novas relações com o conhecimento.

Mais do que o mero exercício reflexivo, sua efetiva implantação nestas bases torna-se imperiosa, tendo-se em perspectiva a necessidade de superação do quadro de dualidade estruturante que acompanha as trajetórias da EJA e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desde as suas primeiras ações no país.

3.3 Os processos de institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Ao se pensar em uma narrativa que aborde a história da educação profissional no Brasil, uma série de perspectivas historiográficas poderiam ser propostas, desde remontar-se aos primeiros momentos da colonização, ao se associar a atividade jesuítica ao ensino de artes e ofícios necessários à submissão da força de trabalho população indígena, ou mesmo às primeiras décadas da república, quando ocorreu o seu processo de institucionalização, através da criação das Escolas de Jovens Artífices.

Contudo, para o atendimento aos objetivos deste estudo, creio que o mais adequado seja tomarmos como ponto de partida o processo da reabertura democrática, e a implantação e consolidação das políticas que possibilitaram o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Para tal, como elementos norteadores, buscarei dar destaque à aprovação dos marcos legais, bem como às lutas e debates que os antecederam.

Como já visto, com o término da ditadura militar, as diferentes forças atuantes no cenário político nacional se coligaram em torno da aprovação de uma assembleia constituinte, a quem caberia a promulgação de uma nova Constituição. Esta, dada a fragilidade do recém-instituído regime, assumiu caráter emergencial e estratégico para a consolidação das instituições democráticas.

O processo, que contou com a participação de diferentes setores da sociedade, propunha a construção de diferentes espaços-tempo a fim de se debater os rumos da educação nacional, bem como seus desdobramentos para as diferentes modalidades a serem abrangidas. Neste contexto, “a construção de uma legislação educacional, mais que um imperativo democrático, consubstanciava-se na materialização de um projeto em curso, uma vez que significava o controle de uma instituição disciplinar com profundas intercessões no tecido social” (LEAL, 2014, p. 48).

Já em relação à educação profissional, enquanto na arena pública se multiplicavam os debates, que, a despeito das divergências, visavam à superação da lógica vigente, na esfera governamental o tema era tratado de maneira monocrática, sendo as ações ministeriais marcadas pela desarticulação entre os ministérios envolvidos, sobretudo os da Educação e Cultura, e do Trabalho.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 teve importância histórica, a partir do reconhecimento da obrigatoriedade da oferta da educação. Além disso, foi também apontada sua competência como articuladora dos mecanismos de regulação da educação em âmbito nacional. Outros avanços, ainda que discretos, puderam ser observados com relação às diferentes modalidades previstas:

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser contemplada com a fixação de metas para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, em todos os níveis, além do reconhecimento do direito à educação básica para jovens e adultos como um dever do estado, estabelecendo legalmente sua obrigatoriedade e gratuidade.

Com relação à educação profissional, não houve um reconhecimento explícito da necessidade de sua oferta pelo Estado, estando apenas prevista, no artigo 205, a qualificação para o trabalho como uma das prerrogativas da educação. No entanto, é sabido que tais garantias são direitos assegurados por normas internacionais do trabalho, definidas pela Organização Internacional do Trabalho – OIT e por Constituições nacionais de vários países (MACHADO, 2008), cabendo, pois, ao Estado subsidiar os meios para a sua efetiva viabilização. (LEAL, 2014, p. 50)

Já na década de 90, Abreu Jr. (2017) aponta a tendência observada, sobretudo nos “anos FHC”, em se ratificar a dualidade estrutural historicamente recorrente no contexto educacional

brasileiro por meio da adoção de dispositivos legais, subsidiados pela aprovação de leis e decretos e a consequente implantação de reformas que lhe dessem a devida corporeidade.

O primeiro deles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), aprovada quase uma década após a Constituição de 1988, foi marcada, em seu processo de tramitação, por profundos embates e controvérsias. Nestes se encontravam em jogo não apenas a demarcação de posições ideológicas associadas a grupos políticos e econômicos antagônicos, como também os esforços em prol da consolidação de uma nova ordem social.

No que se refere às modalidades da educação aqui abordadas, a Lei reproduz, em sua estrutura organizativa, a mesma disposição da Carta Magna, o que se mostra inegavelmente sintomático. Ou seja: ao alocar textualmente a EJA e a Educação Profissional em seções dissociadas, a LDB ratifica a concepção neoliberalizante na qual a legislação aprovada neste período histórico vinha se pautando.

Contudo, o discurso governamental, até bem recentemente, possuía uma interpretação diametralmente oposta, entendendo o papel desta iniciativa como o de minoração das desigualdades com vias de promoção da justiça social, na medida em que estaria:

superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. (BRASIL, 2008, p. 5)

Esta tendência regressiva no que tange à integração, ou mesmo à articulação, entre educação básica e educação profissional, foi ratificada por meio da aprovação do Decreto 2208/97, relegando esta última, e em assonância, as instituições públicas que a ofertavam, ao exercício marginal de suas atividades, concentradas, sobretudo, na oferta de cursos subsequentes. Com relação aos cursos concomitantes, foi observada expressiva evasão, dada a inexistência de recursos logísticos e materiais para a manutenção destes sujeitos. Deste modo,

conclui-se que a opção do governo FHC em investir em um formato de educação profissional dissociado da formação básica imprimiu a esta um caráter fragmentário, no qual a instrumentalização da mão-de-obra visava atender aos novos arranjos produtivos e as prescrições dos organismos internacionais. Tal escolha reforçou o dualismo estrutural, inserindo os estabelecimentos de ensino, sobretudo as escolas federais, em um processo de estagnação que as colocou em uma posição muito próxima da extinção. (LEAL, 2014, p. 50)

Ramos (2011, p. 83) destaca que os anos de gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da presidência da República podem ser caracterizados como um período de forte valorização da educação profissional, no qual se contou com um expressivo conjunto de

contribuições acadêmicas, institucionais e comunitárias na formulação das políticas educacionais, sobretudo para a educação profissional.

A primeira medida tomada foi a publicação do Decreto nº 5.154/2004 como substituto ao Decreto nº 2.208/97, o que implicou no restabelecimento, conforme previsto na LDB, da integração curricular da educação básica com a educação profissional, ainda que tenham sido mantidas as possibilidades de oferta desta última nas modalidades concomitante e subsequente. Ramos (2011) propõe a seguinte síntese de seus principais eixos de ação:

A partir deste contexto, novos desafios se postularam, dentre eles a formação docente para os novos desafios profissionais; a construção de diretrizes que norteassem a construção de currículos integrados e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Como meta, buscava-se a superação da dualidade historicamente construída, de caráter assistencialista/ compensatório, em favor de ações que possibilitassem ao indivíduo o seu desenvolvimento nas diversas dimensões do fazer humano.

Outra importante medida para o fortalecimento da modalidade consistiu da criação e consequente maximização da rede federal de educação tecnológica, por meio da promulgação da Lei nº 11.892/2008. Deu-se, assim, início ao processo popularmente conhecido como “ifetização”, por meio do qual foram ampliadas as atribuições das instituições federais de educação básica, que passaram a ofertar o ensino superior em seus diferentes níveis, fortalecendo suas atividades nas áreas de pesquisa e extensão. Além disso, os recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) adotaram o ensino integrado como sua principal modalidade de ensino²⁰, por meio da obrigatoriedade de se ter, no mínimo, 50% das vagas alocadas nesta modalidade.

Gouveia (2011, p. 30-31) destaca que, a despeito do papel estratégico que o processo de consolidação da rede federal ocupa para a compreensão do momento atual da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica brasileira, a produção científica sobre o tema ainda é bastante incipiente. Isto faz com que os Institutos Federais – e, por conseguinte, a tarefa do entendimento dos impactos que sua implantação causou sobre as instituições que a eles se agregaram; da sua condição de instituição de nível superior, com as marcas da flexibilização do ensino; bem como do perfil laboral dos profissionais de ensino que neles atuam – se constituam em tema de difícil compreensão, sobretudo aos que não conjuguem da sua realidade

²⁰ Os institutos federais foram definidos, no *corpus* da Lei 11.892/2008, “como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. (RAMOS, 2011, p. 95)

cotidiana. Deste modo, tal tarefa vem sendo delegada a poucos pesquisadores dedicados ao tema. Segundo ela,

a trajetória de constituição dos Institutos Federais se caracterizou por desconfianças, frustrações e euforia por parte das instituições federais convocadas à construção do projeto de integração da Rede Federal, (...) pois a transformação em Instituto Federal poderia trazer vantagens e desvantagens, dependendo da condição de cada instituição.

Ressalta a autora que, embora a proposta integracionista que a Rede Federal representava significasse, em termos gerais, um avanço no status destas instituições, seja pela elevação de categoria, seja pelo caráter de emancipação subjacente, o fato é que algumas instituições não se sentiram contempladas com o arranjo apresentado, sendo os casos mais emblemáticos referentes aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Abreu Jr (2017, p. 85-86) traça importantes considerações acerca de seu processo de institucionalização, que nos ajudam a compreender o lugar de primazia em que tais estabelecimentos julgavam ocupar:

Em 1978, durante o governo militar de Ernesto Geisel, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, 1978). A Lei n. 6.545/1978 transformou inicialmente três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em CEFETs e, por meio dessa mudança, essas instituições passaram a oferecer também o ensino superior (graduação e pós-graduação), principalmente na área de Engenharia, além de licenciatura curta e cursos de aperfeiçoamento.

Conforme aponta Neves (2008), a criação dessas instituições foi idealizada com base em um acordo entre o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o governo brasileiro, [e seu modelo] tinha ênfase na formação para a indústria, com a finalidade de integrar verticalmente todos os níveis de ensino, além de propor maior interação com o setor produtivo”.

Nestes termos, tais instituições, por já possuírem a oferta do ensino superior, almejavam sua conversão em Universidades Tecnológicas, a exemplo do ocorrido no Paraná, em 2005. No entanto, com a mudança das políticas para a educação técnica e tecnológica, ao término do primeiro mandato do presidente Lula, e que implicaram na criação da Rede Federal, os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais declinaram da adesão, alegando que “a aceitação da proposta governamental seria um retrocesso de seu grau de desenvolvimento institucional, principalmente porque teriam que ofertar obrigatoriamente 50% de suas vagas para o Ensino Médio/ Técnico”. (GOUVEIA, 2011, p. 33)

Em uma perspectiva mais ampla, observou-se que parte da resistência com relação à proposta também estava relacionada à obrigatoriedade em se ministrar cursos de formação

inicial e continuada aos trabalhadores jovens e adultos, uma vez que eram poucas as experiências na modalidade em âmbito federal.

Contudo, a provisão legal com relação ao tema já existia desde 2005. Inicialmente apontada na Portaria nº 2.080, de 13 de junho, que estabelecia a oferta de 10% das vagas das escolas federais para a Educação de Jovens e Adultos, em 2006, e 20%, em 2007, foi ratificada, poucos dias depois, por meio do Decreto 5478, que implantou oficialmente o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Neste, ficou estabelecido o percentual inicial de 10%, com indicativos futuros de ampliação.²¹

Saraçol, Lima e Galiuzzi (2014, p. 22) ressaltam que as bases do que viria a se tornar o PROEJA já vinham sendo gestadas desde o início do governo, através de algumas experiências pioneiras tiveram o papel de assegurar sua implantação de maneira gradual.

O curso pioneiro nesse programa foi oferecido em 2003 pelo atual Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, na cidade de Bananeiras, em Pernambuco, com formação em Agropecuária. Outro curso pioneiro foi o Técnico em Edificações, oferecido em 2005 pelo atual Instituto Federal de Roraima, na cidade de Boa Vista.

SILVA (2010) menciona quatro instituições federais que desenvolveram iniciativas de escolarização voltadas para a EJA em momentos anteriores à implantação do PROEJA pelo Governo Federal.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, quando ainda se denominava Cefet Campos, desenvolveu, com base nas diretrizes constantes em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, projetos de inclusão social relacionados à educação. Dentre eles, merece destaque o Programa de Educação para Jovens e Adultos, cujas ações, da parceria com a rede estadual, englobavam a Alfabetização Solidária e o Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos, com o objetivo de “oferecer à clientela do ensino supletivo oportunidade permanente de estudo através da utilização de metodologias diversas, emprego da tecnologia educacional e atendimento individualizado”. (SILVA, 2010, p. 73)

²¹ Abreu Jr. (2017, p. 94) ao problematizar os tensionamentos advindos da publicação da Portaria 2080/2005, menciona o fato de que, se a mesma “determinava, de forma **obrigatória**, que as instituições federais de educação profissional oferecessem cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA”, tal obrigatoriedade se contrapunha ao previsto no Decreto n. 5.224/2004, o qual estabelecia a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar destas instituições. Além disso, do ponto de vista jurídico, uma portaria não é capaz de se sobrepor, para efeitos de execução, revogação e/ou suspensão, a um Decreto. Deste modo, uma das funções do Decreto 7478 seria a de legitimar a oferta de tais cursos nas instituições federais.

Por fim, é destacada pela instituição, em seu relatório de gestão apresentado em 2016, a importância das ações desenvolvidas para a verticalização da oferta educacional e como facilitadoras do processo de implantação do PROEJA.

Segundo um dos gestores, “O Proeja se tornou uma possibilidade porque mesmo o Naces pega do [...] sexto ano, [...] mas o Proeja não. Então, se tornou uma possibilidade. A gente tem vários alunos que terminaram o Naces fazendo a prova de seleção para o Proeja” (G7/RJ in SILVA, 2010, p. 74).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) já havia previsto em seu Projeto Político Institucional – PPI, desde 2009, a realização de atividades relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, nas quais seriam contemplados “os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica”, por meio de

[...] experiências inovadoras, utilizando estratégias diversas, bem como [da implementação de] ações em modalidades diferenciadas de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância, a Educação Especial, de modo que possa ampliar seu alcance, atendendo aos grupos sociais desfavorecidos em termos educacionais e aos portadores de necessidades educativas especiais. (PPI do IFSC, 2009b, p. 9 *In*: SILVA, 2010, p. 75)

As atividades relacionadas à EJA, foram, então, desenvolvidas a partir de 2003, no âmbito do projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos – EMJA. Este teve como justificativa “o compromisso social da instituição para com a parcela da sociedade que tinha dificuldade de acesso e permanência na educação formal e o aproveitamento do espaço físico e de pessoal no período noturno”. (SILVA, 2010, p. 75).

No IF Sul-rio-grandense, as atividades voltadas para a Educação de Jovens e Adultos foram desenvolvidas desde 1999, no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS). Ao partir da premissa de que a EJA se constituía em uma modalidade da Educação Básica, e que, assim, apresenta suas especificidades, viu-se a necessidade de se desenvolver um modelo pedagógico próprio, por meio de um trabalho pedagógico que fosse capaz de incorporar uma reflexão sobre a realidade dos alunos:

O projeto inicial denominou-se “Ensino médio para Trabalhadores Excluídos do Ensino Regular” e tinha como objetivo de possibilitar a “qualificação” do quadro de funcionários de empresas, com aulas desenvolvidas em seus locais de trabalho (...). A partir do ano de 2003, por iniciativa do Cefet RS, o projeto foi transformado em Ensino Médio para Adultos – EMA, com o objetivo de assegurar a jovens e adultos trabalhadores uma oportunidade educacional de ensino médio e desenvolver uma experiência pedagógica, tendo como base uma concepção de educação que forme um cidadão crítico, autônomo e com capacidade de ação social. (SILVA, 2010, p. 79)

Por fim, destaca a autora que o processo de implantação do Proeja no IF Sul-riograndense se deu por meio da transformação da oferta do EMA (Ensino Médio para Adultos) em Proeja. “As turmas de ensino médio para adultos deixaram de existir e o curso Proeja em Manutenção de Computadores passou a fazer parte da oferta institucionalizada do campus Pelotas”. (SILVA, 2010, p. 79)

A última experiência relatada por SILVA apresenta uma importante distinção com relação às demais. Implantada antes mesmo da publicação do Decreto nº 5.840/06, ela previa, já na fase de elaboração, a correlação entre a educação profissional e a EJA. Além disso, houve a preocupação, por parte dos gestores, em adequar a oferta às demandas apresentadas pela comunidade local:

O primeiro curso que nós ofertamos foi experimental. Ainda antes de a Setec ter publicado a sua política, [...] nós tomamos aqui a iniciativa de partir pra fazer um experimento. Tanto é que, esse curso ele teve uma estruturação curricular organizada com uma carga horária que, depois que foi regulamentado pela Setec o Programa e regulamentada pelo parecer do CNE, o nosso curso teve que ser adequado, pois estava com uma carga horária bem acima daquilo que estava regulamentado (G1/RR *In*: SILVA, 2010, p. 82)

Optou-se, com base na consulta realizada, pela oferta de um curso na área da Construção Civil (edificações), tendo sido estabelecida uma comissão, composta pela coordenação pedagógica e profissionais da área da construção civil, para a construção do currículo

É importante ressaltar que houve, por parte da instituição, a preocupação em se implementar atividades de formação continuada junto aos profissionais que atuavam no curso. Com este objetivo, foram desenvolvidas oficinas, cuja problematização maior era a construção de princípios didáticos e a proposição de estratégias pedagógicas voltadas para os jovens e adultos.

Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), presentes em seu relatório final submetido ao MEC pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2003, constatou-se a recorrência de um quadro histórico no que se refere à escolarização de jovens, adultos e idosos. Segundo o relatório, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com mais de 15 anos não concluíram o ensino fundamental. Destes, apenas 8,8% (cerca de 6 milhões) estariam matriculados na EJA.

A fim de se dirimir, em caráter emergencial, o quadro apresentado, ao mesmo tempo em que se propunha a coligação entre as ações que visavam ao aumento de escolaridade e as

destinadas ao provimento da educação profissional, optou-se pela incorporação do conjunto das escolas técnicas federais. Como prova de viabilidade, foram mencionadas as escolas que, até aquele momento, vinham pioneiramente ofertando a modalidade em suas unidades. Assim, por meio da promulgação do Decreto nº 5.478/2005, foi instituído o PROEJA.

De abrangência nacional, e inicialmente circunscrito à autarquia federal, o programa teve seu plano de execução elaborado em conformidade com o previsto no Decreto nº 5.154/2004. Nestes termos, normatizava a articulação da Educação Profissional (técnica ou de formação inicial) à Educação Básica no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que poderia ser ofertada nas modalidades concomitante ou integrada. Para isto, deveriam ser avaliadas as condições estruturais, bem como as diretrizes político-pedagógicas de cada uma das instituições executoras, o que, em linhas gerais, pressupunha, não apenas o reconhecimento das diversidades presentes nestes espaços formativos, como também os diferentes processos de formação das identidades institucionais.

Em 2006, o decreto que havia instituído o PROEJA recebeu um substitutivo (Decreto nº 5.840), por meio do qual ampliou-se o alcance do programa para o público do ensino fundamental, além de possibilitar que os demais sistemas de ensino pudessem pleitear a sua oferta. Como política pública, tinha como meta contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram seu ciclo de escolarização na educação básica, visando sua inserção qualitativa, por meio da profissionalização, no mundo do trabalho. Assim, buscava

a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas. (Projeto PROEJA FIC, p. 20.).

Dentre os principais desafios encontrados nos primórdios da implantação do Programa, merece destaque a pouca receptividade dos estabelecimentos de ensino aos sujeitos jovens e adultos, constituídos pela diversidade de seus percursos formativos e existenciais, o que fez com que se experimentasse “um choque inicial entre as concepções do PROEJA, (...) suas propostas pedagógicas inovadoras e, sobretudo, sua composição eminentemente popular” e o perfil conservador das instituições. “Em decorrência, observa-se uma segregação

discriminatória e explícita dos sujeitos da EJA, que aliada aos altos índices repetência já no primeiro semestre, acarretou num percentual de evasão superior a 50%”. (LEAL, 2014, p. 71)

Outro importante entrave para o desenvolvimento do Programa, já em sua fase inicial, foi a resistência dos professores em atuar na docência nesta modalidade. Corolários do discurso de excelência que sempre caracterizou estas instituições, eles defendiam a tese de que os institutos federais não eram o lugar “daquela gente diferenciada”. Sua postura intransigente, bem como a recusa em participar dos espaços formativos destinados a sensibilizá-los para a docência neste novo cenário, se constituiu em um dos mais significativos entraves para a universalização da modalidade, bem como para a consolidação da oferta da formação continuada na rede federal, questão sobre a qual dialogaremos mais adiante.

3.4 Diálogos sobre EJA e multiculturalismo: convergindo saberes

Ninguém é de uma raça.

As raças – disse ele – são fardas que vestimos.
Talvez Silvestre tivesse razão. Mas eu aprendi, tarde demais, que essa
farda se cola, às vezes, à alma dos homens.

Mia Couto. Jerusalém, (ou Antes de Nascer o Mundo, no Brasil).

A gente sempre fica numa tentativa de criar categorias, e eu me pergunto: quando é que a gente vai ser sujeito? Há uma tentativa de se criar tipos ideais: penso que isso também é tirar a humanidade.

Djamila Ribeiro

A partir da análise dos trabalhos decorrentes da revisão da literatura²², verificou-se que a incidência maior dos indícios de multiculturalidade, seja de forma explícita, ou, ainda, pela detecção de potenciais multiculturais, recaía sobre a abordagem de temáticas relacionadas à identidade dos sujeitos da EJA, e, mais especificamente, aos diferentes aspectos da diversidade que os caracterizavam.

Com base nestes resultados, tornou-se evidente a necessidade do aprofundamento teórico acerca da diversidade. Neste processo, para além do resgate histórico e epistemológico

²² Presentes no capítulo 2 deste estudo.

do termo, visava, também, à construção de estratégias para a sua abordagem, na qual busquei focalizar o olhar não apenas naquilo que nos une e nos coliga em termos identitários, mas também no que nos distingue enquanto sujeitos, ao denotar nossa alteridade. Já oportunamente nos alertava Boaventura de Sousa Santos acerca esta necessidade, ao afirmar que

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Logo, ao se pensar a questão da diversidade a partir de suas interseções com outras categorias, assume visibilidade sua concepção como um campo plural. Isto nos estimulou – entendido aqui o “nós” como a combinação dos esforços entre mim e os sujeitos participantes deste estudo – à compreensão de suas distintas realizações cotidianas, por meio de um esforço coletivo e dialógico, no qual se associou o relato acerca dos percursos formativos e dos *loci* laborais às múltiplas abordagens das temáticas debatidas.

Assim, tornou-se evidente o fato de que, ao longo de nosso processo de construção identitária enquanto nação, diferentes tratativas foram registradas com relação à questão das diversidades circulantes. Neste sentido, ainda que determinadas diversidades tenham sido naturalizadas e incorporadas, e algumas outras tantas, toleradas, é possível se constatar que o esforço em prol do extermínio das diversidades mais periféricamente destoantes, bem como dos sujeitos que as caracterizam foi – e ainda é – reiterado e sistemático, o que tende a ocorrer na mesma proporção em que estas se propõem a desafiar os valores socialmente instituídos.

Candau (2002, p. 126) destaca tais recorrências em âmbito global, apontando a necessidade de sua problematização em uma perspectiva multicultural:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

Ao se pensar a questão tendo como pano de fundo o contexto brasileiro, torna-se proeminente a questão étnico-racial, que sofreu deslocamentos históricos com relação à naturalização dos processos de escravização das etnias indígenas e afrodescendentes, numa perspectiva eugenista – pressuposta por argumentos de ordem científica e teológica – para os

processos de inclusão e (possível e (im)provável) criminalização de ações discriminatórias, nos âmbitos relacional e institucional. Contudo, o que se observa, em termos gerais, é uma reorganização do todo social, a fim de se estabelecer uma nova estratificação social, na qual os diferentes sujeitos passam a ser reconhecidos por seus constituintes identitários.

A razão pela qual nós, desde esta parte da Terra, nos obstinamos tanto em falar a respeito da atenção à diversidade – no sentido em que nos empenhamos em considera-lo uma mudança educativa que é real, verdadeira, objetiva e já moldada em sua totalidade (...) Se me dizem que não há nada senão a violência ordenada de alguns decretos; avaliações que pretendem medir quanto e como ser ou não tolerante; atividades em que só podem unir-se os iguais (o negro com a negra, o índio com a índia, o branco com a branca, o oriental com a oriental etc.); e o outro como problema, e sua didatização e curricularização; e as dinâmicas em torno de um outro que bem faria em estar, se quisesse aqui mesmo, mas do outro lado (SKLIAR, 2003, p. 20-21)

Nestes termos, procurei estabelecer um debate acerca da diversidade no qual fosse possível a abordagem de seus diversos aspectos de maneira multirreferencial. No entanto, ainda que, com relação à EJA, eu estivesse familiarizado e seguro para estabelecer um debate dialógico acerca de suas questões, com relação à diversidade havia a necessidade de se evitar determinados lugares-comuns. O enfoque superficial das temáticas em debate, e, mais grave, a apropriação descuidada – e, por isto, desrespeitosa –, dos discursos e da militância de determinados grupos periféricos oferecia o risco iminente de se incorrer em especificidades que transporiam o escopo deste trabalho, e que, seguramente, tenderiam a ser melhor abordadas em pesquisas específicas.

Ciente de tais implicações, me reservei um tempo significativo em busca de uma estratégia que me propiciasse uma abordagem consistente, cuidadosa e, sobretudo, respeitosa destes tópicos. Nesta empreitada, tive contato com os estudos de Djamila Ribeiro acerca dos feminismos negros, um campo epistêmico hibridizado do qual eu não possuía uma leitura consistente até então.

A leitura de *O que é lugar de fala? (Feminismos plurais)* (2017) foi de providencial ajuda nesta etapa da pesquisa, não apenas para promover uma aproximação mais qualificada do campo epistêmico no qual se ancora, como também para me “autorizar” a assumir um lugar de fala como pesquisador da temática e sujeito militante de causas sociais da Educação. A compreensão de que se assumir um lugar de fala é uma postura ética, dado que “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (BORGES *apud* RIBEIRO, 2017, p. 46), possibilitou que eu superasse o movimento que vinha fazendo até então, no qual o correlacionava a um suposto

regime de autoridade e/ ou interdição. Passei, a partir de então, a entendê-lo como interdependente de uma posição social e um posicionamento político com relação aos demais sujeitos, uma vez que

(...) todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lôcus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2017, p. 47)

Assim, em função dos desdobramentos que a abordagem da diversidade sofreu no desenvolvimento do estudo, sinalizando para necessidade da problematização do tema com base em suas correlações com a conquista dos marcos legais e do reconhecimento dos direitos humanos como condição para o exercício da cidadania, passei a investir na adoção de referenciais que me possibilitassem pensar os instrumentos metodológicos nesta perspectiva.

Logo, houve a necessidade de se empreender os estudos da diversidade a partir de alguns princípios norteadores. Neste sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH), para além de um campo epistêmico, se colocou como uma proposta metodológica relevante, uma vez que articula as ações pedagógicas nas dimensões ética e metodológica.

Segundo Afonso e Abade (2013, p. 55-56), “na EDH, a relação de ensino-aprendizagem deve ser democratizada, no sentido de abrir possibilidades para o crescimento mútuo e de levar em conta a motivação do educando dentro de seu contexto social e histórico”. Com base nestes princípios, as autoras apontam algumas diretrizes para a sua efetivação:

- A EDH não visa a doutrinar. É um processo educativo que requer abertura, diálogo e interdisciplinaridade. Por isso, pode utilizar metodologias ativas e participativas;
- A linguagem lúdica em EDH é importante não apenas para a transmissão de conteúdos já definidos, como também para o diálogo sobre questões ainda em debate, com múltiplos sentidos;
- A seriedade das ações educativas em EDH não está relacionada à sisudez. É dada pela ética inscrita na atividade. Daí a importância das situações de diálogo, reflexão e criatividade na EDH como formação para a cidadania;
- Na EDH, podem ser desenvolvidos projetos e ações disciplinares e interdisciplinares, estimulando-se a articulação entre os conhecimentos na formação para a cidadania. Também é de fundamental importância a interculturalidade, buscando-se aproximar a EDH da realidade dos educandos e problematizando, sempre respeitando a sua dignidade e seguindo a sua motivação, as situações vividas em seu contexto;
- O processo de questionar valores e sentidos instituídos pode levantar conflitos, medo das ideias novas e insegurança diante da mudança. Uma

função importante do educador é a de oferecer sustentação e incentivo aos desafios da EDH, não apenas como informação, mas como processo de transformação humana;

- A presença do educador (ou de um mediador) é tão importante na EDH quanto nas situações de ensino/ aprendizagem de conteúdos definidos. Quando o educador se implica na discussão das discussões da EDH, de modo a promover a reflexão e a criatividade, ele oferece sustentação pedagógica ao processo. O vínculo de confiança no educador, como referência para a discussão de valores e significados sociais é importante nos processos de EDH;
- A EDH é importante tanto na escola quanto em outros contextos educativos. Potencialmente, cada cidadão é um educando interessado na EDH, a partir de suas situações específicas: no trabalho, na família, nas instituições diversas. Assim, ações de EDH devem também ser dirigidas à comunidade. Toda a rede de serviços pode ser implicada nas ações de EDH, assim como ONGs e outras instituições sociais;
- A EDH deve ser coerente – embora não deva incentivar o conformismo – com as políticas públicas e as leis existentes, de forma a gerar um processo de reflexão dentro do contexto de vida dos educandos;
- A sustentabilidade da EDH na escola e na sociedade não dependerá apenas de ações educativas, mas também da existência de políticas públicas consistentes e leis efetivas. Assim, a EDH não se colocará como um discurso vazio e poderá se referenciar tanto nas questões sociais quanto nas condições existentes para refletir sobre tais questões. (AFONSO; ABADE, 2013, p. 54-56)

Candau et al. (2013, p. 22, 24-25) destacam a relevância da EDH como um dispositivo potente, não apenas para abordagem da diversidade, como também para a disseminação de princípios e práticas relacionados à garantia dos direitos fundamentais:

Os(as) educadores(as) podem ser agentes disseminadores e multiplicadores da cultura dos Direitos Humanos. Por isso, tanto sua metodologia como suas publicações são entendidas como formas de articulação que geram outras estratégias de formação, como, por exemplo, o Movimento dos Educadores em Direitos Humanos (MEDH). Este movimento visa a ser um lócus onde não só se desencadeiam processos formativos a partir de uma educação voltada para a ação, como também constituir-se em um espaço onde se constrói um sujeito coletivo que luta por cidadania coletiva e pela democracia como estilo de vida.

(...) Neste sentido, o(a) educador(a) é chamado(a) a desenvolver uma “pedagogia do empoderamento”, entendida como uma pedagogia crítica e democrática orientada à mudança pessoal e social. Daí a possibilidade da formação de sujeitos capazes de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia.

Nestes termos, ciente do caráter de enunciação plural deste estudo, dada a intenção de se narrar, problematizar e dar visibilidade aos anseios, ao trabalho e aos itinerários de vida, de elaboração teórica e de militância de um vasto coletivo de pessoas (algumas das quais sequer acessíveis, ou mesmo conhecidas), percebi a maximização da responsabilidade que a mim mesmo havia atribuído. Nestes termos, assumir um lugar de fala novamente se apresentava como um desafio que demandava a reflexão ética e responsável sobre vidas e saberes; ações,

reações, inflexões e reflexões; avanços e recuos; chegadas e partidas; descobertas e despedidas. Ao mesmo tempo, apontava para a necessidade de se constituir um espaço de discussão que coadunasse com os princípios em que este estudo está ancorado.

Ao idealizar as bases para a produção dos dados, minha pretensão era que de que as discussões fossem realizadas com o conjunto dos sujeitos envolvidos nos cursos (docentes, técnico administrativos, discentes-docentes ativos e egressos) de maneira não-hierárquica, a fim de se proporcionar um espaço dialógico e horizontal de avaliações, reflexões e, sobretudo, proposições acerca das questões relacionadas à diversidade e, por assonância, à abordagem da temática no decorrer do curso. No entanto, as dificuldades encontradas na otimização dos encontros precipitaram a fragmentação dos instrumentos metodológicos, a fim de melhor atender aos participantes.

A esta altura, já havia se tornado evidente que, para as diferentes conversas, deveriam ser propostos diferentes cenários e ferramentas. Em termos metodológicos, isto implicou na necessidade de se viabilizar múltiplos espaços de participação para os sujeitos da pesquisa, por meio da adoção de diferentes dispositivos. Estes teriam como princípios o respeito e a valorização dos diferentes tempos dos sujeitos e seus graus de aproximação/ distanciamento com relação à instituição, ao mesmo tempo que deveriam assegurar a produção coletiva, dialógica e contingente dos dados.

Nestes termos, foi de providencial ajuda a realização, em caráter experimental, das Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares em EJA. Estas foram concebidas a partir da proposta do Grupo de Trabalho (GT) designado para elaborar uma proposta de reformulação da matriz curricular do Curso de Especialização em EJA²³. De periodicidade semestral, sua ementa propunha a abordagem de temas que suscitassem o debate em uma perspectiva não-disciplinar, e que, por sua vez, possibilitassem aos participantes a articulação entre os saberes academicamente adquiridos e os conhecimentos advindos de seus itinerários de vida e de seus *loci* profissionais.

Na primeira reunião do Colegiado em EJA de 2018, foi apresentado o relatório da comissão de revisão da Matriz Curricular do curso para apreciação. Na proposta apresentada pelos membros do GT, a realização das oficinas estava vinculada à reorganização das disciplinas por eixos temáticos, a partir dos quais haveria o planejamento conjunto de

²³ O relatório apresentado pelos membros do GT com as deliberações acerca da matriz curricular está no Anexo II.3

atividades, leituras e avaliações, visando a contribuir para a formulação dos projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso. Tal proposta, por sua vez, foi construída com base na percepção dos docentes da necessidade em se articular as disciplinas dos cursos, bem como a abordagem dos saberes circulantes em uma perspectiva pautada na interdisciplinaridade, com vias a se alcançar uma abordagem transdisciplinar.

Na ocasião, após algumas considerações acerca da necessidade de se aprofundar o processo, por meio de um ciclo de debates no âmbito do GT, consultou-se os presentes sobre quem poderia assumir a docência da disciplina das oficinas. Dada a necessidade em ter um espaço dissociado das disciplinas regulares para dialogar com os discentes-docentes sobre a pesquisa em curso, ofereci-me para assumir as oficinas, apresentando, em linhas gerais, minha proposta de desenvolvimento, enfatizando sua vinculação a este estudo. A mesma obteve a anuência de todos os presentes.

Assim, buscando coadunar o formato da disciplina com os objetivos da pesquisa, desenvolvi um itinerário para a mesma no qual fosse possível debater coletivamente a realidade da EJA no contexto nacional. Para tal, baseei-me nos seguintes questionamentos: *A EJA é, efetivamente, para tod@s que dela necessitam? Estes sujeitos conseguem ter acesso a ela? Se têm acesso, têm permanência? Se têm acesso e permanência, têm visibilidade?* A intenção era que, a partir das falas dos participantes, e das evocações advindas de suas trajetórias acadêmico-profissionais, fosse possível tecer possíveis respostas, iminentemente contingentes, e que viessem a ser confrontadas com as hipóteses até então desenvolvidas.

Neste sentido, convém destacar o perfil iminentemente político que a utilização deste dispositivo pedagógico assume, à medida em que possibilita a articulação dos conhecimentos em diferentes dimensões. Para Spink, Menegon, e Medrado (2014, p. 33),

as oficinas são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumentos, posições, mas também deslocamentos, construção e contraste de versões. (...) [além de] promover o exercício ético e político, pois, ao mesmo tempo em que [geram] material para análises, [criam] um espaço de trocas simbólicas que potencializam a discussão em grupo em relação à temática proposta, gerando conflitos construtivos com vista ao engajamento político de transformação. Ou seja, os efeitos da oficina não se limitam ao registro de informações para pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de versões e sentidos sobre o tema, (...) [e articulando] duas dimensões básicas e indissociáveis da construção de conhecimento, a saber: articulações teórico-metodológicas e implicações ético-políticas.

Ao longo da construção da proposta, tornou-se evidente para mim que o *modus* no qual as atividades foram concebidas se aproximava das proposições de Andrade (2015) acerca do tema. O autor, a partir das discussões desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa ao qual se encontrava vinculado²⁴, propôs uma abordagem das oficinas pedagógicas na qual estas são concebidas como instância relacional com o conhecimento e o(s) modo(s) de (re)construção de saberes e práticas relacionados não apenas à prática educativa, mas a novos modos de (co)existência,

(...) A partir de nossa experiência, acreditamos que as oficinas pedagógicas são mais que uma estratégia metodológica; trata-se de uma maneira de entender nossa relação com o conhecimento, com os outros, com os processos de construção do mundo e com nós mesmos, [se constituindo em] nosso caminho (*methodos*) privilegiado para a educação em / para a cidadania e os direitos humanos.

No entanto, sem negligenciar a rigorosidade implícita a sua natureza metodológica, o autor destaca quatro etapas que considera básicas para a viabilização de uma oficina pedagógica:

SENSIBILIZAÇÃO – Onde se busca a aproximação com a realidade, com base no (re)conhecimento já existente;

APROFUNDAMENTO – Por meio da reflexão sobre a realidade, busca-se avançar no conhecimento;

SÍNTESE – Investe-se na elaboração de consensos, em processos de construção coletiva dos saberes;

COMPROMISSO – Sensibilizar de maneira lúdica. Despertar para uma atividade concreta.

Para a otimização da oficina, a mesma foi pensada em três etapas, compostas de dois encontros - o primeiro, realizado em datas diferentes para ativos e egressos; e o segundo, dirigido para ambos os públicos – que contaram com cinco horas de duração cada; além da aplicação de um questionário *online*. Aos participantes de todas as etapas seria concedido um certificado de participação, expedido pela Secretaria de Pós-Graduação do IFRJ, com a carga-horária total.

²⁴ O professor Marcelo Andrade foi coordenador do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas, (GECEC), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, até 2018, quando faleceu.



Figura 01 – Oficina A EJA é para tod@s (1)

estratégias didáticas a abordagem de situações geradoras por meio utilização de materiais multimídia, a fim estimulá-los a compartilhar suas percepções e implicações com relação ao tema, aprofundando-as, ou mesmo repensando-as em face da circulação de conceitos e ideias diversos. Em ambos os encontros, contou-se com uma audiência interessada e participativa, que, em suas intervenções, possibilitou a realização das convergências inicialmente previstas entre as categorias e conceitos apresentados, e sua efetiva contextualização com base nas vivências no curso e nos itinerários laborais e existenciais.

Tal perspectiva se mostrou alinhada com a abordagem que Larrosa (2014, p. 32) propõe acerca da experiência, e dos saberes dela decorrentes. Segundo ele, tal saber “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Neste sentido, os processos de tessitura destes saberes são compreendidos como singulares, ainda que o acontecimento que os subsidia seja entendido como iminente relacional e dialógico, logo, pluralizado:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2014, p. 32)

Nesta perspectiva, ainda que os primeiros encontros tenham sido planejados a partir do mesmo itinerário, resultaram em distintas realizações, não apenas nos aspectos qualitativos, mas, também, nos quantitativos, no que se refere à participação dos discentes-docentes. Se no encontro designado aos ativos registrou-se a presença integral da



Figura 02 – Oficina A EJA é para tod@s (2)

categoria, o mesmo não se pode dizer com relação aos egressos. No entanto, o baixo quórum registrado no encontro a eles designado pode ser explicado por algumas razões, estando a principal delas relacionada à falta de dispositivos que estimulem a participação dos egressos do cotidiano da Especialização.

A despeito de todos os eventos relacionados à EJA na instituição, não apenas os realizados pelo curso, como também aqueles em que alguns docentes da Especialização tomaram parte como organizadores ou responsáveis pela dinamização de eixos (caso do II ENFLIC – Encontro Fluminense de Licenciaturas em Ciência e Matemática), terem sua divulgação estendida a este segmento, a adesão observada tem sido recorrentemente baixa. De fato, o que se conclui é que, uma vez que tais ações não fazem parte de uma política consolidada no PPC do curso, acabam por se converter em boas iniciativas sem maior densidade futura.

Por outro lado, um fator a ser observado, não apenas com relação a esta oficina, como também aos demais eventos realizados no IFRJ e que dirigiram convites aos egressos, se relaciona ao perfil dos que aceitaram o convite. O fato destes terem constituído relações duradouras com os docentes do curso, sobretudo com seus orientadores de TCC (por meio de publicações comuns, participação em grupos de pesquisa, convites para composição de banca e ministração de palestras e aulas inaugurais), baseadas em seus saberes acadêmico-profissionais e, mais especificamente, em sua produção relacionada à EJA, fez com que estes se sentissem seguros e competentes para atuar de forma contributiva nestes espaços.

Já com relação à realização dos encontros, os procedimentos iniciais adotados foram semelhantes. Nestes, logo após a leitura da ementa e da programação prevista para o encontro, fiz uma breve intervenção, a fim de explicitar seus objetivos. Aproveitei o momento para evidenciar o caráter contingente e coletivo da proposta, concebida como um espaço interdisciplinar de construção coletiva de saberes, e composto pelas diferentes subjetividades nele circulantes.

Na sequência, apresentei aos grupos a proposta de desenvolvimento deste estudo, cujo foco recaiu sobre a provável abordagem da diversidade nos cursos investigados, sendo apresentados os seguintes questionamentos: “[A diversidade] é/foi abordada [nos cursos]? Mesmo? De que maneiras? A partir de que referenciais?”, sendo sinalizado aos participantes que parte dos objetivos da oficina se relacionava ao levantamento de indícios para a formulação de algumas respostas para os questionamentos apresentados, ainda que contingentes.

Nestes termos, é importante ressaltar que a utilização de referencial teórico relacionado à diversidade na disciplina de *Paradigmas Educacionais e Currículo em EJA*, nos últimos dois anos, mais especificamente o livro de Ivenicki e Canen (2016)²⁵, suscitou o clima institucional para a abordagem da temática. Em especial, a resposta da turma de 2018, na qual havia alunos que se dedicavam à pessoa e/ou à militância da diversidade em diferentes frentes (movimentos do campo, das negritudes) e sensíveis às questões sociopolíticas dos sujeitos da EJA, fez com que fossem mais que um grupo de participantes da pesquisa, mas também coautores das práticas e proposições apresentadas ao longo dos encontros.



Figura 03 – Diversidade na EJA (Fórum EJA BR)

Após a apresentação da proposta da oficina, de seus objetivos e do itinerário previsto para a sua realização, partiu-se para o debate da primeira questão apresentada aos grupos: “A EJA é um campo multi ou monocultural?”. Como subsídio para o debate, apresentei um quadro extraído do site do Fórum EJA BR, no qual havia sido feita a enumeração de diferentes aspectos

²⁵ IVENICKI, A.; CANEN, A.G.. **Metodologia Científica**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

relacionados às pesquisas em EJA, e que, em seu sentido lato, poderiam vir a ser entendidos como aspectos ligados à abordagem da diversidade. As respostas não tardaram, todas demarcando alguns possíveis desdobramentos para os diferentes aspectos presentes no quadro, além de propor sua ampliação, por meio inclusão de novas variáveis relacionadas aos diferentes espaços onde a EJA se realiza. Isto, por sua vez, possibilitou o redesenho do quadro apresentado, apontando caminhos para o encaminhamento dos debates no encontro seguinte.

Ao longo das intervenções, emergiu, ao se falar dos cotidianos escolares, a categoria “sujeitos da EJA”. Esta, segundo os participantes, é uniformizadora, na medida em que congrega os docentes e seus diferentes graus de envolvimento com relação ao cotidiano; os educandos, a partir de suas posições diversas com relação ao espaço escolar: ativos, evadidos, incluídos em sala de recursos; os servidores, a despeito da posição hierárquica ou do vínculo funcional que possuam; e todos aqueles que, pertencentes ao entorno escolar, negam ou mesmo desconhecem a existência da EJA em suas comunidades.



Figura 04 – Oficina A EJA é para tod@s (2)

Deste modo, enfatizou-se a necessidade imperiosa de a escola reconhecer sua interrelação com a sociedade em uma perspectiva mais ampla, e com a comunidade em que encontra inserida de maneira mais restrita. Mais do que isto, defendeu-se a necessidade de se incorporar as realidades e as questões delas advindas ao cotidiano escolar, a fim de assegurar uma aprendizagem mais ativa, dialógica e

contextualizada.

Tais reflexões me impulsionaram a buscar a compreensão acerca de que formas, e em quais momentos, se efetivou a compreensão do todo social da necessidade em se instituir um conjunto de garantias para a gestão da existência humana em suas múltiplas dimensões. Assim, seguindo o encaminhamento já adotado com relação à constituição da EJA como campo específico, busquei encaminhar a discussão acerca da diversidade a partir dos marcos legais historicamente constituídos, o que nos conduziu ao seu reconhecimento como direito humano fundamental, bem como da emergência histórica do conceito de direitos humanos.

A prática de um conhecimento pautado na solidariedade está vinculada, entre outros fatores, ao reconhecimento, à aceitação e à defesa do direito do outro ao exercício de seus desejos e vontades. Neste sentido, a construção do conhecimento-emancipação está diretamente ligada à ideia da diversidade cultural. Assim, a construção de um conhecimento multicultural enfrenta duas grandes dificuldades: *o silêncio e a diferença* (BARCELOS, 2006, p. 33) [grifos do autor]

O segundo encontro, realizado no dia 22 de setembro do mesmo ano, teve como principal característica o fato de seu itinerário ter sido construído com base nas contribuições dos participantes nos primeiros encontros. Estes apontaram, com base em suas falas e em suas críticas e sugestões, a necessidade de se enfatizar determinados aspectos da diversidade mais presentes no cotidiano da EJA nos espaços escolares. Assim, ao contrário da primeira etapa, na qual priorizei a abordagem dos aspectos teóricos relacionados à diversidade, neste o foco recaiu sobre a discussão pragmática acerca da diversidade, tendo como aporte a utilização de recursos multimidiáticos.



Figura 05 – Remova rótulos neste Ramadã (1)

Inicialmente, foi feita a exibição do vídeo “Remova rótulos neste Ramadã”²⁶²⁷. A campanha, cujo slogan era “Rótulos são para latas e não para pessoas”, propunha-se a problematizar como os preconceitos eram gerados.²⁸

Ao término da exibição, os participantes foram convidados a dar suas primeiras impressões sobre o que haviam acabado de assistir. As falas evidenciavam o quanto todos haviam ficado impactados com a narrativa, bem como as correlações que fizeram com suas próprias percepções acerca da alteridade, não apenas na dimensão subjetiva, mas, também, relacionando-a ao seu fazer laboral:

(..) A questão é você já rotular a pessoa antes de conhecê-la. A partir do que ele estava falando, o outro estava imaginando como era a estrutura física, como é que aquela pessoa poderia se comportar, o meio em que ela vivia... Infelizmente, a gente já

²⁶ No original, “Remove Labels This Ramadan / Dark Iftar”.

²⁷ Uma peça publicitária desenvolvida pela Agência FP7/DBX dos Emirados Árabes para Coca-Cola. Foi dirigida ao público do Oriente Médio, e lançada durante o Ramadã,

²⁸ Segundo a própria empresa, no *briefing* da campanha, “São necessários 7 segundos para criar um preconceito baseado na aparência de uma pessoa. Por isso convidamos seis estranhos para se olharem em uma luz diferente. Veja o que eles descobriram e como isso mudou a forma como eles enxergam o mundo”.

imagina como as pessoas devem ser antes de qualquer contato, e não precisa ser assim (DD1)

Eu tô com 39 anos. Nesses 39 anos, eu já vi muita coisa, já vivi muita coisa, e já tenho uma imagem pré-formada, uma ideia pré-formada, sobre muita coisa, e, às vezes, a gente realmente age como as pessoas do vídeo.

(...) O que me chamou mais atenção, o cara falando que pratica esportes radicais. Eu jamais imaginaria alguém numa cadeira de rodas.

(...) Eu fiz um trabalho, uma vez, com meus alunos: “fale um pouco sobre o futebol”. Ninguém, NINGUÉM, falou sobre futebol feminino. Todo mundo falou sobre futebol masculino. Então, são coisas que já são meio que institucionalizadas. O pensamento inicial, às vezes, sobre aquilo que a gente já tem de experiência nos leva a fazer esse pré-julgamento (DD2)

Por meio das falas, foi possível perceber que determinados juízos de valor atribuídos pelas pessoas – não apenas pelos personagens do vídeo, mas, também pelos participantes das oficinas, o que se tornou evidente nas observações feitas – são decorrentes de suas vivências, sobretudo em contextos comunitários. No entanto, ainda que se caracterize tais atitudes como iminentemente preconceituosas, sua desconstrução não é algo que se dê de modo sistemático, havendo, pois, a necessidade de se fomentar movimentos de problematização, a fim de se desnaturalizar algumas noções socialmente constituídas.

Eu acho que o tema central do vídeo é a quebra de paradigmas, porque não tem como você assistir e não se encontrar, independente de que aspecto for. Eu acho interessante porque, quando a gente trabalha com inclusão, é exatamente isso: a gente tem que trabalhar quebrando os paradigmas que o outro carrega dentro dele, mas de uma forma suave: é conscientização (DD3)

Após a discussão de em que medida o vídeo poderia vir a gerar a empatia de todos, tendo em vista que seu elenco era composto por homens com pouquíssima variabilidade étnica (não havia negros, por exemplo), discutiu-se o caráter institucional do mesmo, e em que medida a mídia tende a se apropriar de bandeiras dos movimentos sociais, visando à mercantilização.

Quem coloca determinados valores na nossa cabeça é a mídia. Ela faz uma inculcação na gente. Vimos esse vídeo, já inculcamos. Mas aí a gente está discutindo, e já inculcou de novo, por aquilo que estava ali “bonitinho”, a gente tá vendo de outra forma. (DD4).

Eu acho que está para além disso. É um vídeo institucional. Se eu coloco ali os grupos de minoria social, eu não vou ter a empatia que eu tive com pessoas que são estereótipos. Se eu coloco várias pessoas negras, outros movimentos vão dizer que é vitimismo. Se eu coloco um recorte de gênero, é vitimismo. Então, esses grupos sociais, eles não chegam tão a fundo quando os pequenos recortes”. (DD5)

À medida em que as intervenções foram se avolumando, tomou corpo entre os presentes a tese do vídeo como produto não-espontâneo, passível de roteirização, tendo em vista a sua concepção e posterior veiculação para fins comerciais. Neste sentido, foram apontados aspectos importantes, tais



Figura 06 – Remova rótulos neste Ramadã (2)

como a ausência de conflitos diante de ideias e/ou valores divergentes; a naturalização das diferenças, sobretudo as físicas/ atitudinais e as ideológicas; a sincronia entre as ações e reações dos participantes (como, por exemplo, no momento em que todos retiram as caixas de sob os bancos, as abrem e vislumbram as latas de refrigerante), e o encadeamento das ações visando a uma mensagem edificante vinculada à marca (o slogan “Rótulos são para latas e não para pessoas” é exibido ao final do vídeo em três idiomas, acompanhado da logomarca, o que reforça o seu caráter universal e de livre circulação de mercado).



Figura 07 – Drag Queen quebra preconceitos e ajuda crianças com câncer no Piauí

A seguir, foi mencionada outra campanha de marketing da mesma firma, esta dirigida ao público brasileiro, na qual figura, entre as protagonistas do vídeo, uma artista *drag queen*²⁹. Aproveitei, então, a inserção do tema para exibir um segundo vídeo, uma reportagem televisiva, no qual é apresentado o trabalho que uma *drag queen* realiza em um hospital para tratamento de câncer infantil.

Problematizou-se, então, as repercussões que sua presença naquele espaço representava em termos de superação da perspectiva heteronormativa na qual a sociedade brasileira se norteia, tomando-se por base o

²⁹ A campanha *Coca-Cola Fan Feat* foi uma promoção para os fãs de música, que escolheram três artistas para formar um novo feat. — ou seja, um trabalho em parceria. Cada lata se constituiu um voto em potencial. O trio de eleitos – Luan Santana, Simone e Simaria e Pablo Vittar – gravou uma música inédita e um videoclipe.

comportamento das crianças, que se mostraram, na situação em questão, agregadoras e receptivas, naturalizando as diferenças por meio da afetividade e da interatividade lúdica.

A seguir, ao se coligar a temática de gênero e orientação sexual à questão da apropriação da mídia com relação às questões relacionadas à diversidade, debateu-se o fato de que o público LGBTI vinha se constituindo, nas últimas décadas, em um nicho de mercado. Neste contexto, avaliou-se que a inclusão de uma artista flagrantemente contrária à lógica heteronormativa em um produto midiático não só se tornava aceitável, mas fundamental para o êxito dos negócios, não apenas para maximizar o público consumidor, como também para assegurar a contínua vinculação do produto à questão da diversidade.

Ao pensar o papel na mídia, a despeito de seu caráter comercial, como potencial promotora de novas subjetividades, Canela e Siqueira (2011, p. 97), a partir das inflexões de Castells (1999) acerca da correlação entre identidade e papel social, apontaram as seguintes considerações:

1. Apesar de as corporações de mídia, com alguma frequência, cederem lugar às representações estereotipadas e à propagação de valores conservadores, em especial quando o tema é diversidade, o aumento exponencial das fontes de informação e meios de comunicação e as facilidades de produção trazidas pelas mídias digitais oferecem condições concretas para que as identidades hegemônicas sejam equilibradas por identidades de resistência e de projeto.
2. Entretanto, dada a complexidade do campo, repleto de atores com poderes díspares e em franca disputa, é necessário haver mecanismos de regulação que corrijam assimetrias e promovam o pluralismo e a diversidade. O uso de indicadores objetivos de diagnóstico para orientar o desenho de políticas parece ser uma estratégia eficiente, assim como a ampla divulgação de boas práticas usando-se o potencial das redes de comunicação digital, que têm capacidade de alcançar públicos específicos e dialogar com eles, através das ferramentas de interatividade.
3. Especificamente no campo da mídia, qualquer ação de promoção da diversidade e do pluralismo precisa de uma política de *media literacy* que dê suporte às ações. Se a meta é integrar o maior número de vozes aos discursos midiáticos, então é preciso que todos os atores sociais aprimorem suas experiências com as mídias, aprendendo a ler e a produzir conteúdos com autonomia.

No entanto, ao longo da discussão do episódio, o uso das expressões “este público” e “aquele público” foi problematizado pelos participantes, que os identificaram como marcadores segregatórios, à medida que sua aplicabilidade no contexto, ainda que denotasse a visibilidade da diversidade de gênero e orientação, não implicava na sua aceitação, ou no seu reconhecimento, como constituinte do todo social; quando muito, gerava um frágil quadro de tolerância, passível de desconstrução ante o avanços das minorias, ou mudanças no cenário sócio-político, como o que vivenciamos atualmente.

Outro importante aspecto, já destacado no encontro anterior, quanto da construção do quadro das diversidades, e retomado quando da discussão acerca de sua correlação com o cotidiano da EJA, foram os aspectos relacionados à diversidade etária/ geracional e religiosa, bem como da presença e da representação feminina na sociedade e no espaço escolar.

Nestes termos, uma estratégia que havia adotado para este encontro e que se mostrou exitosa foi a preparação de materiais diversos relacionados às múltiplas diversidades anteriormente apontadas por eles. Contudo, sabedor da dificuldade que se teria em articular a utilização dos recursos com as falas com base no tempo disponível para o encontro, optei por ir selecionando e apresentando os materiais à medida em que os temas emergissem.

Assim, dando continuidade à temática anterior, foi abordada a presença feminina na EJA e na sociedade, sendo destacada pelos presentes a sua condição periférica tendo em vista não apenas os dados quantitativos, mas, sobretudo, os aspectos “qualitativos”, compreendidos como as condições socioeconômicas para o acesso e permanência das mulheres.

Uma vez que diferentes pontos de vista foram apresentados com relação à questão, disponibilizei dois vídeos, com olhares diversificados sobre a questão. O primeiro deles, um episódio da série “*Mulheres Protagonistas: Audiovisual hoje*”, do canal a cabo



Lifetime, apresentava o relato de Mariana Youssef, uma importante diretora de produção de conteúdo no Brasil, discorrendo acerca das conquistas históricas, bem como dos enfrentamentos para a progressiva ocupação deste nicho de mercado pelas mulheres.

Após a exibição, ainda que reconhecidos os méritos, tanto da profissional, tanto da importância que a sua inserção profissional tem em termos de representatividade de gênero, não tardaram os comentários enfatizando o fato de que o caso apresentado poderia ser compreendido à luz de sua correlação entre gênero, raça e classe social, e que a condição feminina, em termos gerais, a despeito dos avanços e mobilizações, ainda era de proletarização e discriminação.

A fim de problematizar os dados já apresentados, foi feita a exibição de um segundo vídeo. O curta *Maioria Oprimida*, produção francesa dirigida por Eléonore Pourriat, apresenta



uma sociedade distópica, a partir do cotidiano de um homem vítima de contínuas opressões infringidas pelas mulheres.

O vídeo, que viralizou após ser disponibilizado no *Youtube* – foram mais de 3 milhões de visualizações em apenas uma semana – rendeu críticas e ameaças a sua diretora, que, a despeito da

Figura 09 – *Majorité Opprimée*

exposição necessária, celebra o seu êxito, uma vez que o compreende como “uma forma de denunciar esta realidade e fazer as pessoas refletirem a respeito do tema”.

Surpreendentemente, este foi o vídeo que mais causou controvérsia, uma vez que alguns homens presentes relativizaram algumas das críticas ocorridas no vídeo, sendo prontamente “lembrados” do fato de que tinham dificuldades em admitir porque não eram capazes de visualizar e/ou vivenciar tais ocorrências em seus cotidianos.

Em meio à polêmica, fiz uma pausa na utilização dos vídeos para desenvolver uma dinâmica extraída do livro *Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania*. Intitulado *Homens são, mulheres são*, o jogo consistia basicamente no lançamento de uma bola (na ocasião, uma almofada) a uma das pessoas que estivesse presente no círculo, acompanhada de uma pergunta “Homens são” ou “Mulheres são”. A pessoa que a recebesse deveria responder de pronto com um adjetivo. Rapidamente, a tensão inicial deu lugar a risadas e brincadeiras, o que restabeleceu o clima amistoso de outrora e possibilitou a problematização da experiência.

A seguir, em função da proximidade do horário de término da oficina, decidimos, após breve consulta, debater a diversidade religiosa. O vídeo então utilizado (*Sanjay’s Super Team*) possibilitou, contudo, que tal debate articulasse as diversidades religiosa e etária, sendo feitas importantes considerações sobre a transmissão geracional/ familiar de saberes e valores, bem

como sobre a correlação ciência e religião, a laicidade da escola e a progressiva teocratização do cenário político nacional.

Por fim, após uma breve avaliação do encontro, foi proposta aos participantes a aplicação de um instrumento online de avaliação e



Figura 10 – *Sanjay's Super Team*

aprofundamento das considerações feitas nas oficinas, sendo a mesma aceita por todos os presentes.

Este instrumento, ainda que não estivesse inicialmente, se fez necessário em função das dificuldades encontradas para se assegurar a participação de alguns sujeitos considerados estratégicos para o desenvolvimento da parte empírica, por diferentes questões.

Com relação aos docentes e técnico-administrativos atuantes nos cursos de Especialização estudados, não foi possível realizar a entrevista coletiva, como havia sido proposto inicialmente, dadas as incompatibilidades de agendas.

Já com relação aos discentes-docentes egressos, já era estimado que boa parte destes não conseguisse participar das oficinas, não apenas pelos impedimentos objetivos de uma rotina distanciada do cotidiano do IFRJ, como também pela progressiva perda de aderência e do consequente desengajamento com relação aos cursos, decorrentes do prolongado afastamento físico e temporal.

Além disso, com relação aos que participaram das oficinas, o instrumento possibilitou a ampliação da investigação de suas impressões acerca da atividade e de suas repercussões, tais como sua percepção atual acerca das questões multiculturais e se as mesmas haviam sido incorporadas, explícita ou tematicamente, aos trabalhos de conclusão de curso e ao fazer laboral dos sujeitos participantes.

Uma vez que as percepções com relação às questões investigadas estavam diretamente imbricadas ao local social assumido pelos participantes, optou-se pela elaboração de dois questionários distintos, um direcionado aos discentes-docentes (Apêndice I.2), e o outro, específico para os docentes dos cursos (Apêndice I.3).

Formatados por meio do *Formulários Google*, os mesmos foram socializados por meio das listas de e-mail disponibilizadas pela Secretária de Pós-Graduação do IFRJ (que também contribuiu com a divulgação), bem como pelas redes sociais disponibilizadas (*Whatsapp* e *Facebook*). Os resultados obtidos foram contribuíram para a elaboração do capítulo 4 deste estudo.

Já a realização das entrevistas, a despeito de contar com um roteiro estruturado, foi realizada de maneira bastante espontânea, uma vez que buscou-se dar voz aos sujeitos entrevistados. Isto se tornou possível dada a familiaridade entre mim e a maioria dos entrevistados, bem como pela familiaridade destes com as temáticas abordadas. Em boa parte dos momentos, esta se mostrou uma escolha acertada, uma vez que dela emergiram uma série de questões e dados que não haviam sido inicialmente previstos, e que, a exemplo dos questionários, contribuíram para a formulação de importantes considerações.

4 OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO: DA INSTITUCIONALIDADE AO DEBATE DA DIVERSIDADE

4.1 “Do CTQI ao IFRJ”: os sinuosos caminhos rumo à institucionalização

Promover o resgate da trajetória do IFRJ desde a sua gênese como instituição e *locus* formativo foi uma das partes mais postergadas deste estudo, dadas as complexidades para a sua realização nos moldes pretendidos. O meu interesse era reconstituí-la em uma perspectiva micropolítica, por meio de uma narrativa que assumisse corporeidade a partir das diferentes vozes dos sujeitos que vivenciaram e construíram este caminho, em suas múltiplas etapas.

Nestes termos, a despeito de se constituir em um exercício historiográfico – o que, em tese, pressupunha a construção de um relato objetivo acerca dos principais fatos que implicaram em sua efetivação institucional – o que de fato me motivava no processo eram o desejo e a necessidade de reelaboração do que se encontrava, até então, consolidado em termos narrativos. A partir deste movimento insurgente, construídos com/ por meio dos sujeitos e de suas vozes, seriam observados, em uma perspectiva diacrônica, os padrões, as recorrências e os pontos de ruptura nos processos de implementação e viabilização das ações educativas em âmbito institucional. Dadas as devidas proporções, tais movimentos me possibilitariam traçar um paralelo entre os caminhos que conduziram à institucionalização do IFRJ e a trajetória da educação profissional no país.

Como já era estimado, as dificuldades para se avançar das intenções às ações não tardaram a se manifestar. Além do distanciamento histórico interditar o acesso direto aos sujeitos que vivenciaram tais processos, constatei que as referências bibliográficas conhecidas até então apenas tangenciavam o tema, optando pela menção dos marcos históricos em detrimento da análise subjetiva dos fatos.

Eis que, já em vias de capitular e, assim, replicar o instituído, deparei-me com um, ou melhor, com dois textos que atenderam às minhas intencionalidades, imprimindo, pois, o tom com que a narrativa deste trecho foi construída. Ainda durante a fase de levantamento bibliográfico, encontrei, em uma livraria online, dois livros de Ivonilton Fontan³⁰. Construídos

³⁰ Os livros de Ivonilton Fontan, *Do CTQI ao IFRJ – seis décadas construindo uma identidade* e *Do CTQI ao IFRJ – a história completa* foram elaborados a partir da palestra proferida por ele na Semana de Química do campus Rio de Janeiro, em 2008. O professor, que era na ocasião o servidor com maior tempo de permanência na instituição, foi convidado a dissertar acerca da história do IFRJ desde o seu surgimento, ainda como Curso Técnico

no limiar entre a narrativa historiográfica e o relato memorialístico, tais obras, a despeito dos esforços em lhe imprimir certo rigor científico e metodológico, são marcadas pela não-linearidade, resultante do resgate de suas reminiscências, e dos juízos de valor que são imprimidos aos relatos. Longe de invalidá-las, tais características concedem a sua narrativa certo acento literário e memorialístico, o que tornou sua leitura prazerosa, a despeito do expressivo volume de datas, fatos históricos e documentos jurídicos presentes.

No entanto, para além das marcas de sua autoralidade (seus demais livros não relacionados ao IFRJ são, na maioria, compostos de crônicas e memórias), a escritura de Fontan denota sua profunda implicação, não apenas com sua categoria profissional e seu fazer profissional, mas, principalmente, com a relação amorosamente construída com a instituição ao longo de décadas.

Em suas considerações iniciais, o autor relata que sua recusa inicial em assumir a empreitada deu lugar a um inesperado interesse pelo tema³¹, que o levou, por meio do resgate memorialístico, da pesquisa documental e, principalmente, do depoimento dos sujeitos com quem havia compartilhado esta trajetória, a se aprofundar no tema, que, segundo ele, não se constituiu em uma pesquisa acadêmica em seu sentido lato,

mas, antes, [em] um trabalho de cunho mais jornalístico, [que] não tem a pretensão de ser a “obra definitiva” sobre a história da instituição. Muito longe disso, sua maior pretensão é a de apontar caminhos para futuras pesquisas que venham a complementar as muitas lacunas com que nos deparamos no decorrer de nosso trabalho (FONTAN, 2011b, p. 7).

Ao longo da narrativa, são ressaltadas as dificuldades encontradas para a construção das obras, uma vez que, segundo seus informantes – em especial, ex-professores e servidores técnico-administrativos mais antigos – houve grande extravio de material documental ao longo dos anos, sobretudo, durante a primeira mudança de endereço da instituição. Deste modo, os depoimentos colhidos ao longo do processo, associados aos documentos normativos do período, assumiram papel de centralidade ao longo da narrativa por ele construída.

Relata o autor que sua primeira impressão, quando da sua chegada à instituição, ainda como estudante, para além do deslumbramento das primeiras horas, esteve pautada pela precariedade de sua existência material. À época, sua sede se localizava em um espaço

de Química Industrial (CTQI).

³¹ Mais adiante, Fontan reconhece que desvelar a história da instituição era um interesse seu desde os tempos de estudante, enfim (re)descoberto.

compartilhado com a então Escola Técnica Nacional (ETN)³², “onde ocupava uma área menor do que qualquer um dos seus cursos”. De seu, o então Curso Técnico de Química (CTQ), “possuía apenas quatro salas de aula e um laboratório” (p. 8), o que dimensiona bem seu caráter periférico na relação de coexistência institucional ora estabelecida.

Em busca do entendimento de tal contexto, o autor investiu na superação do simples relato dos marcos históricos em favor da construção de uma narrativa historiográfica que lhe possibilitasse a compreensão das forças e dos embates envolvidos com a consolidação, não apenas da então Escola Técnica de Química (ETN), como também da Química quanto campo epistêmico. Neste sentido, ele atribui a criação do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), no início da década de 1940, a uma convergência histórica entre as trajetórias da Química, da Indústria e do Ensino Técnico. De acordo com o relato, tais setores se constituíram como estratégicos para a efetivação do projeto industrial desenvolvimentista já em curso desde as primeiras décadas do século XX.³³

No entanto, para a devida compreensão de como se atingiu a efetiva materialidade do curso de Química, ainda que em bases evidentemente precárias, é preciso que se faça um recuo histórico a partir de sua concepção, bem como de seus condicionantes políticos que a antecederam.

Inicialmente, foi promulgada, em janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073), em complemento ao disposto na Constituição de 1937. Esta, ao fazer, pela primeira vez, a menção ao ensino técnico, previa, em seu artigo 129, “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas [como] primeiro dever do Estado”, a quem caberia “dar execução a este dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações profissionais”.

Este dispositivo legal, ao operar “mais propriamente [como] uma ‘Declaração de Princípios e Intenções’, deu às instituições já existentes, “principalmente às antigas Escolas de Aprendizes Artífices (desde 1937, redenominadas Liceus Profissionais) uma nova feição, mais de acordo com os novos horizontes político-econômicos do país”. (FONTAN, 2011, p. 42). Tais estabelecimentos passaram, então, a serem denominados Escolas Técnicas ou Escolas

³² Hoje, Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET RJ).

³³ Acerca do perfil de desenvolvimento industrial brasileiro, Sandroni (1989) destaca que este se iniciou no final do século XIX, tendo se intensificado no final da década de 1930 – logo após a crise de 29 e às vésperas da II Guerra Mundial, passando por modificações ao longo das décadas seguintes.

Industriais, a partir de suas finalidades, sendo os Cursos Industriais equivalentes ao antigo Ginásio (hoje, o segundo segmento do Ensino Fundamental), e os Técnicos, ao Científico (Ensino Médio).

Com relação à intitulada Reforma Capanema, Ignácio (2000, p. 48) destaca o seu papel para a manutenção da dualidade estruturante no cenário educacional brasileiro, evidenciando, assim, o seu caráter imobilizante, na medida em que *mudava para não mudar*:

[...] aos cidadãos de “primeira categoria” ou à futura elite dirigente (os “tomadores de decisões”), era reservada a sequência: primário, ginásio, estudos livres, exames e um curso superior; aos cidadãos de ‘segunda categoria’, que iriam desempenhar funções intermediárias na divisão técnica e social do trabalho, eram reservadas as sequências: primário, ginásio e 6ª série; ou primário, adaptação e normal; ou ainda, primário preparatório e técnico comercial. Para os cidadãos de ‘terceira categoria’, que teriam funções “menos intelectualizadas” no processo produtivo, eram reservados os cursos rural, seguindo do básico agrícola ou profissional, seguido do complementar (p. 48).

Em complemento à Lei Orgânica, foram promulgados, no mesmo ano, os Decretos-Lei. 8.763 e DL 4.127. Este último previa, em seu artigo terceiro, a criação, no então Distrito Federal, da Escola Técnica Nacional (ETN), em substituição ao Liceu Wenceslau Braz. Conforme aponta Fontan (2011a, p. 47), “a leitura atenta deste artigo desvenda o objetivo do ministro Capanema em fazer desta nova escola um modelo a ser gradativamente implantado nas demais escolas da ‘rede’”.

Já no artigo seguinte, é normatizada a criação de uma escola voltada para o ensino de Química Industrial (Escola Técnica de Química – ETQ), o que, segundo Fontan (2011a, p. 47), suscitou o seguinte questionamento:

Por que a criação de uma “Escola” exclusivamente para ministrar “uma única modalidade de curso” quando o mesmo poderia ser integrado à ETN que já nascia com atribuição de oferecer oito Cursos Técnicos, além de dezenas de outros nas modalidades: Industrial, Mestria e Artesanato? Por que a Química demandava a criação de uma instituição própria destinada somente ao seu ensino?

Como hipótese, o autor creditou a decisão ao fato de que “a especificidade da ciência Química não recomendava sua inclusão (a não ser como componente curricular) em estabelecimentos de ensino industrial cujas habilitações eram todas baseadas, predominantemente, na ciência Física”. Neste sentido, conjecturava ser possível que Gustavo Capanema, o então ministro da Educação e Saúde Pública, “vislumbrasse uma nova ‘família’ de Cursos Técnicos que se constituiria tendo a química como ciência básica. A nascente e poderosa Indústria Química reclamava profissionais especificamente qualificados para ela”

(FONTAN, 2011a, p. 49). Nesta perspectiva, é emblemática a percepção de que tal escolha influenciou de maneira profunda nos processos de constituição da identidade institucional ao longo das décadas, ao ponto de suscitar embates profundos nos debates futuros, sobretudo, no processo de ifetização.³⁴

A “criação” de uma Escola Técnica de Química pela Lei Orgânica (1942) era uma evidência inquestionável de que as recém instituídas Escolas Técnicas, descendentes diretas das Escolas de Aprendizes Artífices, não podiam comportar um curso de tal especificidade e características tão diversas dos Cursos Técnicos convencionais, como era o Curso Técnico de Química. A própria mudança dos planos originais de Capanema, com a instalação do CTQI (ao invés da ETQ) no “seio” da Escola Nacional de Química era um reconhecimento tácito de que a estrutura pré-existente destinada ao Ensino Industrial no país não possuía a necessária capacitação para a criação e manutenção desta modalidade de curso. Uma Universidade fora escolhida para seu “berço” (FONTAN, 2011a, p. 130-131).

É importante destacar que, ainda que criadas no mesmo ato institucional, ETN e ETQ tiveram destinos diferentes, com esta última não sendo alocada de imediato. Tal situação, que se antevia provisória e de rápida resolução, estendeu-se por décadas, tendo impactos profundos na trajetória da instituição. Assim, observa-se que outra marca simbólica importante – a materialidade provisória – fundiu-se à identidade institucional, emergindo por reiteradas vezes em sua trajetória história.

No ano seguinte, a partir da compreensão de que a proximidade entre as áreas Química e Têxtil seria estratégica para o fortalecimento do cenário econômico em escala global, publicou-se o DL 5.222, que promoveria a junção entre os cursos de Química Industrial e Têxtil, e a criação de uma única Escola Técnica, com a função de ministrá-lo. No entanto, de acordo com Fontan (2011a, p. 58-59) dois problemas graves tornaram-se perceptíveis na medida: 1) A escolha do SENAI, uma instituição relativamente nova e que não se enquadrava institucionalmente como uma autarquia pública, como responsável pela nova escola; 2) O fato de que, “mesmo sob responsabilidade do SENAI, esta nova ‘escola’ integraria a rede de Escolas Técnicas Federais”. Isto, por sua vez, acarretaria em um grave problema de atribuição, posto que o SENAI, ainda que contasse com recursos públicos para a sua gestão financeira, não se enquadrava como tal.³⁵

³⁴ Na ocasião, boa parte dos sujeitos pertencentes à comunidade não reconhecia a superação do paradigma disciplinar e a ampliação da oferta por meio da diversificação dos itinerários formativos a partir de sua positividade.

³⁵ É importante ressaltar que as relações entre as instituições do “Sistema S” e o poder público sempre foram

Contudo, em função do envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial, e das negociações com os EEUU relacionadas à formação de quadros para assumir funções em indústrias que eram consideradas estratégicas para o “estado de guerra”, optou-se pela suspensão temporária das atribuições do SENAI. Em caráter emergencial, foi promulgado o Decreto nº 11.447/43, que determinava o disposto:

Até que entre a funcionar a Escola Técnica Federal de Indústria Química e Têxtil, será ministrado pela Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil o curso de química industrial, na conformidade do disposto no regulamento mencionado neste artigo.

Assim, configurou-se um quadro no qual se tinha a coexistência entre dois cursos em condições desfavoráveis, dado que, segundo a documentação do período, o espaço físico, que já era desfavorável para a própria Escola Nacional de Química (ENQ), deveria, a partir de então, ser compartilhado com o recém-criado CTQI. Além disso, a falta de regulamentação acerca das atribuições dos perfis formativos de cada curso gerava um clima de insegurança diante da “potencial ‘ameaça’ profissional representada por aqueles novos profissionais, cuja denominação ‘Técnicos em Química Industrial’ certamente representaria um fator de “confusão” no mercado de trabalho”. (p. 67)

A situação assumiu contornos mais graves com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.300, em 06 de dezembro de 1945, que instaurou um clima de hostilidade entre os sujeitos que coabitavam o espaço localizado na Praia Vermelha, antevendo um desfecho dramático para a situação.

Este Decreto, já da safra “pós-Vargas”, tem um efeito explosivo sobre os alunos da ENQ, até então “tolerantes” com o Curso Técnico em suas instalações apesar dos incômodos e “ameaças”. É que até este momento a saída do mesmo para uma sede própria aparentava ser questão de (pouco) tempo. Os interesses do governo Vargas e as ações do ex-ministro Capanema assim faziam crer.

A leitura mais pragmática deste novo dispositivo legal, no entanto, deixava entrever uma permanência maior e mais imprevisível daquela situação, ao menos assim o percebiam os alunos da ENQ. Agora parecia estar legalmente consolidada a criação de um CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA INDUSTRIAL (CTQI), “autônomo”, apenas “funcionando” nas dependências da ENQ, o que o configurava como uma espécie de “corpo estranho” à Universidade. (FONTAN, 2011a, p. 69)

De fato, o que se observou a seguir foi a mobilização da comunidade, que, capitaneada pelo Centro Acadêmico, apontou, por meio de denúncia pública, as condições precárias em que

perigosamente próximas, implicando, por diversas vezes na história recente, na responsabilização destas por demandas próprias dos organismos estatais.

funcionava a ENQ em face da coexistência entre as duas instituições, deflagrando, na sequência, uma greve da categoria no 1º semestre de 1946.

É importante ressaltar que o caráter de insustentabilidade da situação era perceptível por ambas as partes, como ratifica o depoimento de Waldir Campos, ex-aluno do CTQI e uma das fontes de Fontan na pesquisa:

Era 1946, portanto, a turma que iniciara o segundo ano em 1944 (os transferidos) já cursava o último ano do curso. A essa altura o programa de AULAS PRÁTICAS, nos laboratórios da ENQ, transcorria de forma extremamente precária, uma vez que, sendo a prioridade do uso dos laboratórios para os alunos da ENQ e havendo pouquíssimos horários disponíveis (além de pouca quantidade de reagentes, vidrarias e demais materiais), a formação profissional dos técnicos estaria seriamente comprometida. Tão sério era o problema que a turma de terceira (penúltima) série praticamente não havia ainda iniciado a parte laboratorial do curso. (FONTAN, 2011a, p. 70)

Em função da incontornável visibilidade que o tema havia assumido, decidiu-se por unanimidade, em sessão do Conselho Universitário realizada ainda naquele ano, pela imediata suspensão das atividades do curso nas dependências da ENQ.

A despeito das dificuldades relatadas no processo, merece destaque a indiferença da universidade com relação ao curso, reforçando a percepção comunitária do mesmo como uma potencial ameaça. É perceptível nos relatos de que não se teve a necessária sensibilidade para se encaminhar a situação de modo a não prejudicar o conjunto dos estudantes do CTQI, alocados, então, em quatro turmas, bem como para se pensar a categoria profissional e sua formação em termos hierárquicos.

Para além da evidente falta de empatia, pode-se atribuir, como já mencionado, o encaminhamento institucional dado à questão a conjuntura do mercado de trabalho com relação ao novo perfil de profissional em vias de inserção. Fontan (2011a, p. 72), após a análise da documentação e de ouvir os relatos de alguns dos envolvidos, teceu as seguintes considerações:

a relevância deste novo profissional (o técnico de nível médio) ainda não era completamente percebida, pela totalidade dos “químicos” de nível superior, para o próprio exercício de suas atribuições no mercado de trabalho. A falta de uma clara regulamentação – que só viria a partir da criação do CFQ/CRQs – certamente determinava esta aparente “miopia”

É detectável no episódio uma constante no modo em se encaminha a questão da progressão entre os níveis de escolarização no cenário educacional brasileiro. Ainda nos dias de hoje, o que se observa é que tal processo tende a ser caracterizado pela evasão e consequente

exclusão entre os níveis, e pela negação de sua interdependência para os processos formativos e para a composição das cadeias produtivas em um mercado ainda em fase de consolidação.

No contexto abordado, a verticalização era concebida em uma perspectiva ascendente, a ocorrer apenas em âmbito universitário. Assim sendo, os nexos formativos entre a universidade e a educação básica eram sumariamente ignorados. Tal distorção, como é sabido, só viria a ser reconhecida décadas depois, tendo a implantação dos marcos legais que asseguraram a sua regulamentação o papel de retificá-la.

Com relação ao tema, o primeiro marco legal a ser regulamentado foi a Constituição de 1998, que ao tratar da questão, em seu artigo 207, normatiza o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda que não tenha apontado ao longo do processo as políticas que viabilizariam a sua efetivação. De fato, esforços sistemáticos para se repensar a relação entre os níveis de ensino, sobretudo sua coexistência em uma mesma instituição, só foram observados muitos anos depois, quando da criação dos institutos federais e das políticas de verticalização dela decorrentes.

Com relação ao episódio em questão, uma das informantes de Fontan relata que o mesmo teve como repercussão o agravamento das condições de empregabilidade para os alunos recém-expulsos. Segundo ela, a escassez de empregos para os egressos da ENQ era “um fato que atingia a todos, particularmente às moças. Eloísa Mano atribui a estes fatos, principalmente, o movimento que resultou na ‘expulsão’ do CTQI das instalações da Praia Vermelha” (FONTAN, 2011, p. 71)

Neste momento, em que a extinção, ou mesmo a suspensão das atividades por tempo indeterminados, se avizinhava como um destino incontornável, o acolhimento, em caráter emergencial, do CTQI pela ETN em suas instalações se mostrou uma solução ideal.

As articulações em torno de sua efetivação não foram até hoje esclarecidas, sendo a hipótese mais provável que a intervenção de Celso Suckow da Fonseca, diretor da ETN e “um incondicional entusiasta dos Cursos Técnicos, participante ativo do grupo de trabalho que assessorou Capanema na elaboração da LOEI”, tenha se dado em função de sua forte amizade com Floriano Bittencourt e Homero Duarte Simões Lopes, docentes do CTQI, com quem teria formulado conjuntamente esta alternativa.

Assim, voltamos ao ponto inicial desta narrativa, quando da chegada de Fontan ao CTQI. Curiosamente, aquilo que lhe pareceu à época um arranjo provisório, e que de fato havia sido concebido como tal, teve extensa durabilidade, uma vez que

A permanência nas dependências da ETN durou exatos 40 anos, sem que nunca houvesse qualquer manifestação de parte da ETN (passando por diversas denominações até a atual, CEFET-Rio) no sentido de “incorporar” sua “hóspede” transformando-a em um de seus cursos. (FONTAN, 2011a, p. 74)

Neste sentido, percebe-se que, a despeito de terem sido concebidas inicialmente como instituições autônomas, as escolas desenvolveram, desde suas primeiras horas, uma relação de coexistência dependente, o que, ainda que não intencionalmente, suscitou a ideia de subordinação do então CTQI à ETN no imaginário popular, o que dificultou, nos anos seguintes, que a primeira desenvolvesse uma identidade institucional autônoma.

Por outro lado, merece menção a cordialidade na longa convivência entre as duas comunidades. Destaca Fontan (2011a, p. 76) que, durante os longos anos em que coexistiram, não foram registrados casos de hostilidade entre alunos e servidores, não sendo, portanto, “exagero algum afirmar que a relação de ‘amizade’ estabelecida entre essas duas instituições seja algo sem precedentes na história da educação no país”.³⁶

No entanto, as quase duas décadas de coexistência, ainda que cordiais, eram contingencialmente forçadas, o que implicou em sucessivas tentativas, por parte da comunidade do CTQI, em obter uma sede própria. No entanto, tais tentativas sempre malograram em função da leniência governamental.

Em 1959, o CTQI tornou-se, por meio da Lei 47.038, a Escola Técnica de Química, tornando-se uma autarquia. Isto, de certo modo, minimizou os temores da comunidade com relação à permanente ameaça de anexação à ETN. Por outro lado, tornava-se patente a impossibilidade de crescimento institucional, por meio da expansão e da criação de outros cursos.

Neste sentido, o que era constrangedor torna-se insustentável em 1963, quando a ETQ foi notificada da impossibilidade em continuar utilizando os laboratórios de química, que eram, até então, de uso compartilhado entre as instituições. Por meio de comunicado oficial, os gestores da ETQ foram notificados da inexistência, a partir deste ano, de horários ociosos que pudessem ser disponibilizados pelas turmas de Química, em função do aumento de matrículas de sua anfitriã.

Ante a situação dramática, e após algumas tentativas infrutíferas em se promover uma realocação, os estudantes entraram em greve em março deste mesmo ano, tendo sofrido forte

³⁶ Tal cordialidade, inclusive, resultou em alguns arranjos institucionais futuros, como quando o então CEFETq assumiu a responsabilidade pela oferta da Especialização em PROEJA, como veremos mais adiante.

reprimenda da polícia do exército em um ato organização nas dependências do MEC, e questionamentos por parte da instituição. Por fim, após muitos desdobramentos e articulações, conseguiu-se assegurar a cessão de um espaço na própria ETN para a construção de um laboratório próprio.

Uma questão importante a ser problematizada quanto à cultura institucional da época diz respeito às possibilidades de exercício democrático dos diferentes sujeitos, materializada pelo reconhecimento dos órgãos representativos e pela presença dos diferentes segmentos no processo de composição das instâncias deliberativas.

Um exemplo emblemático ocorreu em 1963, quando o presidente João Goulart concedeu aos estudantes o direito de participar do Conselho de Representantes, por meio de representante indicado pelo Diretório Acadêmico. Tal medida teve forte repercussão na comunidade escolar, sendo, inclusive, rotulada como autoritária por um dos conselheiros.

No entanto, pouco tempo depois, a cultura institucional sofreria drásticas mudanças com o golpe militar de 1964. O período foi marcado, a exemplo dos regimes totalitários, por uma lógica persecutória que, ainda que em menor proporção com relação a outras instituições, resultou no cerceamento dos direitos políticos, e em perseguições e prisões dos pretensamente insurgentes.

Em 1965, ainda sobrevivendo em regime de coexistência com a ETF, a ETQ é renomeada, passando a se chamar Escola Técnica Federal de Química da Guanabara (ETFQ-GB). De igual modo, a ETN torna-se Escola Técnica Federal da Guanabara (ETF-GB), o que, na prática, viria a aumentar ainda mais a dificuldade das pessoas em distinguir as duas instituições.

Contudo, o ímpeto registrado nos seus primeiros anos deu lugar a certa acomodação da comunidade, o que se constata com base nas poucas tentativas em se resolver a questão. Fontan (2011a., p. 134-135) atribuiu este arrefecimento nas lutas a dois fatores: 1) a inauguração de um laboratório de química próprio, o que concedeu à ETQ-GB certa autonomia didática; 2) o fortalecimento da ditadura militar, o que resultou na progressiva fragilização das instituições democráticas e na repressão de qualquer ação contrária ao regime, o que “trazia sempre embutido o risco de ser considerada ‘subversiva’, com todas as implicações que isso trazia”. Como resultante, entrou-se na década de 70 com a capacidade produtiva da instituição estendida ao limite, com um efetivo mínimo de servidores e sem qualquer perspectiva de superação do quadro em questão.

Contudo, a despeito das adversidades, a ETFQ experimentava um momento de grande reconhecimento público junto às empresas que, por desconhecer suas mazelas, apresentavam cada vez mais novas demandas, tais como a oferta de novos cursos, a ampliação do número de vagas e a prestação de consultorias na área, uma vez que “a cada vez mais reconhecida capacidade de seus técnicos já a transformara em verdadeira ‘referência’ na formação de profissionais da química. Seus técnicos se sobressaíam nas atividades profissionais nas empresas, mesmo comparados a profissionais de nível superior” (FONTAN, 2011a., p. 153).

No entanto, em 1971, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692) implicou em uma série de mudanças profundas na estrutura educacional brasileira. Seus impactos puderam ser sentidos nas concepções e, principalmente, na oferta do Ensino Técnico, uma vez que todo o 2º grau passou por um processo de profissionalização compulsória, o que fez com que as escolas que até então só ofertavam o ensino propedêutico (os cursos clássico e científico, que proponham diferentes itinerários formativos com base nas aspirações dos sujeitos quanto ao ensino superior) se convertessem em escolas técnicas. Isto, evidentemente, implicou na precarização dos cursos oferecidos, suscitando, ao contrário do previsto, uma supervalorização da formação em nível superior, em detrimento da formação técnica, que passou a ser considerada deficitária.

Obrigadas, de uma hora para outra, a transformar seus cursos propedêuticos em “Cursos Técnicos”, a grande maioria das escolas de nível médio, sem recursos ou experiência, apelou para as modalidades que se afiguravam mais viáveis, preocupando-se exclusivamente em amoldar-se às novas imposições, ainda que somente como faz-de-conta. Os cursos do setor primário (agro pecuários) eram e continuaram sendo exclusividade dos estabelecimentos concebidos para esta modalidade de ensino, por razões óbvias. As escolas urbanas, em grande parte optaram pelos cursos do setor terciário (secretariado, contabilidade etc.) que demandavam os menores investimentos para implantação. No setor secundário o maior problema. A implantação de oficinas para cursos nas áreas de mecânica, eletricidade, telecomunicações etc., típicos da maioria das Escolas Técnicas Federais, demandava altos investimentos em construção e equipagem (FONTAN, 2011a., p. 171).

No início de 1972, foi anunciada a concessão de U\$1.250.000,00 para a escola, por meio de um empréstimo feito junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujos recursos seriam implantados para a construção da sede própria. Neste influxo, foi também dada à escola a incumbência de negociar junto ao Governo Estadual a concessão de uma área e/ou construção a ser utilizada para esta finalidade. Dadas as experiências anteriores, sabia-se que esta não seria uma tarefa das mais fáceis, como de fato não foi: os anos seguintes foram marcados pelo acúmulo de negociações, tendo em vista a cessão de possíveis terrenos e prédios para viabilizar a instalação da sede.

O ano de 1974, além de ser considerado um dos mais violentos da ditadura em curso, foi marcado por mudanças profundas nos rumos do ensino técnico no país. Inicialmente, em termos locais, houve, em função da junção dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a mudança do nome da escola técnica, passando a então ETQ-GB a chamar-se Escola Técnica Federal de Química do Rio De Janeiro (ETFQ-RJ).

O então convulsionado cenário político implicou, ao final do mesmo ano, na promulgação do Decreto 75.079, que normatizava mudanças profundas para as escolas técnica no que tange aos dispositivos deliberativos e de gestão:

As principais alterações diziam respeito ao fim do Conselho de Representantes e a instituição dos chamados Órgãos de Direção Superior na estrutura organizacional das Escolas. No lugar do Conselho de Representantes era criado um Conselho Técnico Consultivo (CTC), integrado, à semelhança do colegiado que o antecedeu, por seis “membros da comunidade”, nomeados pelo ministro. A grande inovação é que este novo colegiado não seria mais deliberativo, mas sim, como o próprio nome revelava, um órgão de assessoramento para o Diretor, o qual não mais seria escolhido e nomeado pelo Conselho, mas sim pelo ministro. O Diretor assumia então plenas responsabilidades perante o MEC como representante legal da instituição.

As mudanças em curso no cenário político demandavam um perfil de gestor mais alinhado com as diretrizes políticas em curso. Associadas ao impasse em torno da aquisição da sede da ETFQ, que vinha se arrastando nos últimos anos, elas acabaram por acarretar na exoneração do Prof. Eurico De Oliveira Assis.

Quadro histórico da entidade e primeiro diretor, quando de sua criação, o mesmo foi substituído pelo Prof. Edmar de Oliveira Gonçalves, diretor da ETN, que passou a acumular as duas funções, gerando verdadeiro pânico na comunidade da ETFQ. Esta, por sua vez, tomou tais mudanças como um sinal explícito da iminente junção das duas escolas, por meio da absorção da ETFQ pela ETN.

Ao contrário do que se estimava, o que viu a seguir foi o anúncio, em 28 de novembro do mesmo ano, da concessão de uma sede própria para a ETFQ, por meio da cessão de um prédio então ocupado pela ETN. Tal medida, ainda que tenha tido impactos muito positivos, tanto para a funcionalidade da escola, quanto para a autoestima de seus sujeitos, não foi capaz de dirimir os temores acerca da onipresente ameaça de anexação. Segundo parte significativa da comunidade, apenas a conquista de uma sede própria acabaria em definitivo com as ameaças a sua sobrevivência autônoma.

Com relação à matéria, ao retornar do recesso, no ano seguinte, a comunidade foi informada de uma reunião realizada entre o diretor da escola e o Secretário-Geral do MEC, e com a presença de representantes dos demais órgãos governamentais relacionados, na qual se reiterou o interesse em se assegurar uma sede própria para a ETFQ. Na ocasião, foi informado que o montante disponibilizado pelo BID para a aquisição de um imóvel ainda estava disponível, aproveitando-se para discutir diretrizes para a sua expansão futura:

Técnicos do PREMEN e do MEC consideraram de alta relevância a autonomia da ETFQ a fim de que pudesse diversificar as habilitações profissionais oferecidas pela Escola criando novas modalidades como Petróleo e Petroquímica; Tecnologia de Alimentos; Tecnologia Farmacêutica; Bioquímica. Na ocasião cogitou-se ainda, para o futuro, as áreas de Ecologia e Controle de Poluição, o que se revelaria uma fabulosa antevisão da conjuntura que, décadas mais tarde, incorporaria em definitivo a área de Meio Ambiente às habilitações oferecidas (FONTAN, 2011a., p. 204-205)

A despeito do cenário encorajador, os problemas não deixaram de se reproduzir, se concentrando desta vez na dimensão administrativa das escolas. O então diretor pró-tempore, que acumulava a gestão das duas instituições, viu suas atribuições serem maximizadas e complexificadas com transformação da ETN em CEFET-RJ.

Seu modelo de gestão, marcado pela burocratização e verticalização dos processos relacionadas, associadas à proximidade com que sempre se relacionou com o Governo militar, tornava-o um indivíduo pouco estimado pela comunidade. Como agravante, o fato de ser um árduo defensor da dissociação entre política e vida acadêmica fez com que repousassem sobre ele as suspeitas de ter sido o responsável por trás do fechamento dos dois grêmios estudantis e da prisão da estudante que havia sido efetuada nas dependências da ETFQ.

De fato, reiterados conflitos com a comunidade escolar, especialmente com os estudantes, resultaram em medidas drásticas para os rumos da ETFQ. Dentre elas, merece destaque a redução do curso de Química de quatro para três anos, decisão tomada de maneira irrevogável e intempestiva após um conflito com os alunos concluintes. Observou-se, então, segundo Fontan, um novo modelo de gestão, marcados por avanços na infraestrutura, mas, principalmente, por recuos nas relações entre os sujeitos, o que resultou na ruptura do perfil identitário de “escola democrática” que caracterizava a escola, a despeito dos enfrentamentos como o Regime ao longo dos anos de chumbo.

Por outro lado, a despeito das controvérsias, Fontan (2011a., p. 216) reconhece que os dois anos em que Edmar Gonçalves permaneceu à frente da gestão pró-tempore foram de importância estratégica para a efetiva transição da ETFQ de um curso isolado para uma escola

técnica. Destaca como fator preponderante para tal o fato de Edmar ser considerado à época o melhor gestor de ensino do país, e por este ter estabelecido como uma de suas metas de gestão assegurar que “a menor escola da rede e única a não ter uma sede própria” fosse capaz de implementar uma estrutura “condizente com as orientações do MEC para as Escolas Técnicas Federais”. Como desdobramentos de suas ações, observou-se um expressivo incremento no número de matrículas, além do redesenho da estrutura administrativa e gerencial da instituição.

Contudo, consciente de que seu papel como interventor junto à ETFQ havia se cumprido, Edmar Gonçalves intercede junto ao MEC pela indicação do Prof. Manoel Virgílio, que até então atuava como Diretor da ETF-GO, e a quem admirava a “capacidade de realização como dirigente escolar”. Pedido atendido, Manoel Virgílio assume suas funções em treze de março de 1981, com a missão prioritária de viabilizar a sede da instituição.

Dois meses após sua posse, o Diretor foi convocado a comparecer ao MEC para debater a situação da escola. Segundo os superintendentes responsáveis, esta era, baseando-se na relação custo-aluno, a de pior rendimento em toda a rede.

Ante a velha ameaça de anexação, o diretor negociou junto ao MEC o prazo de um ano para elevar os índices em questão, o que conseguiu através de um engenhoso plano de ação. Por meio de medidas como a elevação da carga-horária docente de 20 para 40 horas semanais, a ampliação do arco formativo, com a criação de um novo curso e a oferta de mais habilitações e, principalmente, a alteração do regime didático de anual para semestral, foi possível garantir um aumento expressivo no quantitativo de matrículas sem que isto implicasse em mudanças imediatas na estrutura material da instituição.

Com a surpresa causada pelos bons resultados, gerou-se um clima favorável à retomada das negociações pela aquisição da sede definitiva, conforme relata Fontan (2011a, p. 228):

Não chegamos a um custo-aluno próximo das escolas mais “bem-vistas” pelo MEC, nem deixamos de ser a mais “cara”, mas reduzimos para um custo quase idêntico ao da segunda mais cara (ETF Ouro Preto). O pequeno porte das duas já justificava o custo e evidenciava ainda mais a necessidade da sede própria e da ampliação.

Como indício da iminente abertura democrática que ocorreria dali a uns anos, houve a criação do Centro Cívico Escolar (CCE), em 1981, um marco da retomada do movimento estudantil na instituição, que tivera suas atividades de mobilização política suspensas desde a promulgação do Decreto Lei nº477/ 69, que implicou no cerceamento dos direitos de manifestação política dos estudantes, o que “incluía até mesmo manifestações de caráter

reivindicatório relacionadas à própria instituição de ensino”, como se pôde observar na violenta repressão ao movimento grevista de 1963. A denominação foi um expediente adotado na ocasião para assegurar sua existência, uma vez que a existência dos grêmios ainda era rechaçada pelos militares.

A partir do Centro Cívico, outras formas de associação e atuação estudantil surgiram, reforçando o caráter da militância e valorizando a diversidade de sujeitos e de seus interesses e aspirações. Além do jornal estudantil MESON (que, a despeito de ter uma administração independente ao CCE, aglutinava membros deste e desenvolvia atividades integradas regularmente), foi criado, em 1982 (a partir de uma iniciativa dos alunos com o referendo do Diretor), o Conselho de Alunos Representantes de Turma (CART). Segundo Fontan, “estes órgãos estudantis desempenhariam um papel decisivo nos acontecimentos que estavam por vir”, fomentando o caminho para a criação, com o processo de retomada democrática, do Grêmio Estudantil Elisabeta Bonante.

A partir da articulação existente entre alguns professores da ETFQ e da Universidade Rural (UFRRJ), então maior referência acadêmica na área do ensino de Alimentos no Estado, possibilitou que se construísse as bases teóricas e curriculares para a criação do curso técnico em Alimentos, o segundo a ser oferecido pela ETFQ. Este foi iniciado já no ano de 1981, aproveitando-se as instalações do curso de Química.

Em 1983, após uma forte mobilização institucional em torno de mais uma ameaça de anexação da ETFQ, surgiu um movimento, congregando professores e servidores, pela criação de uma associação “que fosse a representante legal destes junto à própria Escola, bem como uma eventual parceira em reivindicações futuras” (FONTAN, 2011a, p. 238). Assim, após um breve período eleitoral, foi empossada a primeira diretoria da Associação dos Servidores da ETFQ-RJ (ASSETEFEQ). Esta continuou operando com tais atribuições até o ano de 1992, quando foi criada, em 1992, a ADETEFEQ (Associação dos Docentes da ETFQ-RJ), para cuidar das demandas específicas da categoria.

Diante dos bons resultados, e da repercussão obtida ao longo das mobilizações, era consenso de que este era o momento para investir-se pesadamente na aquisição da sede definitiva. Após uma árdua busca por instalações que pudessem acomodar a ETFQ em condições adequadas de operacionalização, surgiu a oportunidade de ocupar as instalações que haviam sido do Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado. Após extensas negociações entre

o MEC, o ETFQ e o governo estadual, enfim, a escola tinha sua sede, marcando sua autonomia material.

A inauguração deu-se em março de 1986, sendo realizada neste mesmo ano uma reunião do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas (CONDITEC), ocasião na qual foi gestado o projeto das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), que se constituiu no primeiro movimento em favor da ampliação das escolas técnicas federais no país.

Até a década de 80, a ETFQ permaneceu vinculada à sua vocação técnica em Química, o que, como se pode facilmente supor, fez que com que se tornasse uma referência nacional na área. No entanto, o caráter iminente disciplinar da instituição passou a ser progressivamente desconstruído com a criação do curso de Alimentos (1981).

Como continuidade a este processo, e em atendimento a uma demanda crescente no cenário científico nacional, é criado, em 1987, o curso técnico em Biotecnologia. Inicialmente, o mesmo havia sido concebido como uma habilitação do curso de Química. Contudo, após consulta a especialistas externos, a proposta se converteu em um curso independente, que se tornou pioneiro no país e que foi, por muitos anos, a principal referência para a formação inicial de profissionais na área.

A despeito da diversificação da oferta, a realidade física das instituições federais pouco havia se deslocado desde o início do século. Em meados da década de 80, eram registradas apenas 30 escolas em todo o país, número insuficiente para o atendimento da crescente demanda.

A fim de dirimir esta carência, foi criado em 1986, com recursos do Banco Mundial, o PROTEC (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico). O programa estabeleceu como meta a construção de 100 Escolas Técnicas Federais no país, tendo, após pressões externas, ampliado em 100% este quantitativo. No entanto, diante das dificuldades, houve uma readequação da proposta: das 200 unidades previstas, passou-se ao quantitativo de 40 novas unidades. Estas, por sua vez, se constituiriam em “campi descentralizados” das unidades preexistentes, constituindo as UNEDs.

Inicialmente, as duas UNEDs destinadas ao Rio de Janeiro, a serem implantadas nos municípios de Nova Iguaçu e Nilópolis, na Baixada Fluminense, seriam vinculadas ao CEFET-RJ. Contudo, com base na reivindicação do diretor da ETFQ, houve uma redistribuição, cabendo à instituição a responsabilidade pela UNED-Nilópolis.

Em 1992, na vigência do governo Itamar Franco, que assumiu a presidência após o impeachment de Fernando Collor, foi implantado o sistema de escolha de gestores após a indicação de uma lista tríplice pela comunidade local. Foi por meio desta experiência que a ETFQ deu importantes passos para a diversidade, ao ser surpreendida com a indicação de Maria Célia Freire de Carvalho, que além de ser a primeira mulher no cargo de diretora-geral, ainda era de uma área que não a Química, História, o que significou um importante deslocamento na cultura institucional, tendo impactos significativos para a reconstituição de sua identidade.

Manoel Virgílio, que figurava como um dos nomes na lista tríplice e parecia a escolha óbvia para a comunidade à época, assumiu o cargo de vice-diretor, o que denota o caráter cordial com que foi conduzida a transição de cargo. Tal atmosfera, no entanto, não sobreviveu à indicação do mesmo para a direção da UNEd-Nilópolis, posição na qual ofereceu forte oposição ao comando central.

A UNEd-Nilópolis ofereceu, quando de sua inauguração, em 1994, os dois primeiros cursos técnicos da região, Química e Saneamento. A escolha deste último foi palco de tensionamentos entre a instituição, que ainda resistia à oferta de modalidades que se deslocassem da área de Química, e o MEC, que defendia a implantação do curso técnico em Edificações. Tal embate denota que, a despeito dos avanços registrados nos últimos anos com relação à superação da lógica disciplinar e monocultural, ainda havia um longo percurso a ser travado.

Já em seu segundo mandato, a Prof.^a Maria Célia se deparou com aquele que talvez tenha se constituído no maior problema de sua gestão: a promulgação do Decreto 2208/97. A dissociação proposta no documento era considerada pela maioria das instituições federais um retrocesso ao padrão de excelência que haviam alcançado até ali, o que resultou em um grande movimento de resistência a sua efetivação.

Como dispositivo de pressão, o MEC valeu-se da distribuição de recursos do PROEP (Programa de Expansão do Ensino Profissional), originários do Fundo de Amparo ao Trabalhador e do BID, a fim de “convencer” as instituições a se adequarem ao novo formato, sob o risco de “quebra” orçamentária.

A ETFQ, a exemplo de outras instituições, se viu em um movimento de duplo tensionamento. Ao mesmo tempo em que sofria pressões do MEC pela implantação das mudanças, era questionada por sua comunidade pela docilidade com que havia se permitido cooptar, o que implicou em um desgaste político cujas repercussões não tardariam a aparecer.

Em 1994, foi instituído, por meio da Lei Nº 8.948, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, convertendo todas as Escolas Técnicas Federais o em CEFETs. As Escolas Agrotécnicas deveriam submeter-se a um trâmite específico caso desejassem a mesma conversão, o que foi sistematizado por meio do Decreto Nº 2.406/ 97.

No caso específico da ETFQ, houve o questionamento da relevância da sua “cefetização”, uma vez que, além de ser vizinha de um dos “grandes CEFETs”, apresentava especificidades que destoavam do previsto em Lei.

Superado o último obstáculo, por meio da progressiva oferta de cursos que visavam à diversificação da oferta educacional, além da apresentação de um projeto de transição institucional que se tornou referência para os demais, restava ainda o impeditivo da coexistência, a poucos metros, das sedes de dois CEFETs. A solução apontada pelos técnicos do MEC foi a transferência da sede ETFQ para Nilópolis, e a conversão da então sede em UNED, o que acabou ocorrendo após grandes embates e resistências, por meio da publicação do ofício MEC/SEMTEC/COPLAG nº 810, em 26 de maio de 1999.

Em 2001, a então diretora, Maria Célia, renuncia ao cargo, alegando problemas de saúde. Contudo, é sabido que as reiteradas situações-limite impostas à instituição desde o início de sua gestão, e as decisões decorrentes tomadas pela gestão, acarretaram em um acentuado desgaste de sua imagem, o que, certamente, pesou na decisão final.

Assim, após um breve período com o Prof. Jorge Barbosa Marques, então vice-diretor, à frente da gestão interina, foram convocadas, em 2001, eleições para o cargo de diretor-geral. O processo foi fortemente marcado pela polarização entre as unidades existentes (Rio de Janeiro e Nilópolis), tendo, ao final, o professor Luiz Edmundo Vargas de Aguiar, representante de Nilópolis, sido eleito com 34,49% do total de votos válidos. Fontan atribui sua vitória, além dos méritos do candidato, a uma inteligente estratégia da unidade, que concentrou seus esforços de campanha em torno de um candidato, enquanto o Rio de Janeiro dividiu o eleitorado entre quatro possíveis representantes.

Na ocasião de sua posse, o CEFETEQ ofertava seis cursos técnicos: Química e Saneamento (transformado posteriormente em Meio Ambiente), em Nilópolis; Química, Alimentos, Biotecnologia, Farmácia e Meio Ambiente, na unidade do Rio de Janeiro. Se, em um primeiro momento, a conjuntura política – marcada pela fragmentação da formação técnica, nos moldes da Lei 2208/97 e da vinculação ao PROEP como principal fonte de provento – não se mostrava favorável a seu plano de gestão, no qual estava prevista a expansão das atividades

e do alcance social da instituição, pouco tempo depois, a situação se mostrou mais favorável. A ascensão do um novo governo, ao qual Luiz Edmundo se alinhava politicamente, fez com que sua gestão se notabilizasse por um forte movimento de expansão institucional, seja pelo aumento no número e no espectro de modalidades e ações formativas, seja pela ampliação das unidades institucionais.

Destaca Fontan (2011a, p. 301) que sua primeira medida à frente da gestão foi a assinatura de convênios com alguns municípios vizinhos da Baixada Fluminense (Nilópolis; Belford, Roxo; Nova Iguaçu; São João de Meriti e Paracambi) para a concessão de cotas para alunos da rede pública. Tal medida, além de dar visibilidade à unidade de Nilópolis, visava a promover uma ação inclusiva de sujeitos que, até então, não vislumbravam o acesso ou sequer tinham conhecimento da existência da instituição.

A despeito da articulação feita, a medida não foi adiante, pois o entendimento do Ministério Público à época a caracterizou como reserva de vaga, para a qual não havia previsão legal. Não obstante, ainda que não tenha sido concebida como um plano de expansão territorial, o processo de negociações lançou as bases para que fosse possível a implantação de novos campi nos municípios ora atendidos.

Em 2004, Luiz Edmundo é eleito para a presidência do CONCEFET, o que, além de projetar o nome da instituição em nível nacional, possibilitou que este tivesse papel preponderante na elaboração das políticas para a Educação Profissional na esfera governamental. Neste sentido, merece destaque sua participação para a aprovação do Decreto 5.154/2004, que, ao revogar o Decreto 2.208/97, retomou a centralidade da oferta do ensino integrado nas instituições federais, fomentando o clima institucional para se pensar novas políticas para o setor. Além disso, prevê a oferta de ensino de graduação e pós-graduação, fomentando o processo de verticalização das modalidades de ensino.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.
(...)

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Ainda no campo da articulação política, registra-se a criação de uma Frente Parlamentar em Defesa da Educação Profissional, em 2005. Inicialmente composta por 38 assinaturas, a mesma registrou, apenas dois meses depois, o aumento de participantes para 172, denotando o caráter de centralidade que a pauta assumia no período, o que se tornou particularmente estratégico para os avanços que ainda estavam por vir.

4.1.1 Uma escola com muitas casas – o processo de expansão institucional

Embora marcado, em seus primeiros anos, pelo fantasma da materialidade provisória, o CEFETEQ soube habilmente se reinventar, ressignificando sua identidade institucional a partir dos processos de expansão e interiorização de sua oferta educacional, antevendo e influenciando medidas que seriam implantadas anos depois, com a criação da Rede Federal.

Tais processo foram caracterizados pela habilidade da instituição em estabelecer parcerias com diferentes autarquias, enxergando oportunidades em espaços periféricos, contudo, estratégicos para a consolidação e crescimento dos arranjos produtivos locais.

Deste modo, a instituição buscava cumprir com efetividade sua missão “na Área de Capacitação Profissional: com Programas de Educação de Jovens e Adultos e de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino”.

Nesta nova etapa de desenvolvimento institucional, o primeiro município a ser contemplado com uma nova unidade foi Paracambi. Sua viabilização foi fruto de uma negociação realizada entre o CEFETEQ, a Prefeitura Municipal, que cedeu as instalações

físicas, e o Governo Estadual, que financiou as obras estruturais, este último passando a coabitar as instalações, inicialmente, com uma unidade da FAETEC e, mais recentemente, com um polo do consórcio CEDERJ.

Ainda que as negociações tenham se iniciado em 2003, sua inauguração ocorreu apenas em 2006, tendo importância histórica por ter sido palco da implantação do primeiro curso que se deslocou da então vocação institucional pelas ciências químicas e biológicas, o Técnico em Eletrotécnica.

No mesmo ano, foi inaugurada a unidade de Duque de Caxias, com a oferta do Curso Técnico em Polímeros. Por meio de uma parceria com a Prefeitura, que cedeu um prédio para as instalações, buscou-se atender a uma demanda bastante específica, uma vez que se constatou a baixa inserção dos moradores nas frentes de trabalho relacionadas ao mercado petrolífero local.

A partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, iniciou-se o processo de ifetização, caracterizado pela criação da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Esta teve como uma de suas principais atribuições a ampliação e diversificação da oferta da educação profissional em âmbito nacional,

(...) com a missão de expandir o número de cursos/vagas na educação profissional e no ensino superior brasileiros, por intermédio da interiorização da Rede Federal de Ensino, processo que se fundamentava em um estratégia administrativo-gerencial e em uma estratégia pedagógica, subsumidas às diretrizes macroeconômicas da redução de custos do Estado com a educação pública e gratuita. A intenção de expandir a oferta de vagas com custos reduzidos (...) (FLORO, 2014, p. 3075).

Valendo-se, pois, do momento político favorável ao seu plano diretor, o recém-criado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) prosseguiu com as ações visando à ampliação institucional, buscando alinhá-las com as políticas públicas em curso para a o setor.

O próximo campus foi inaugurado no município de São Gonçalo, que se caracteriza por ter uma das maiores concentrações demográficas do país, além de um baixo IDH. O provimento de recursos para sua implantação veio diretamente do Gabinete da Casa Civil da Presidência, o que denota o interesse prioritário do governo à época para a efetivação destas políticas em um curto espaço de tempo.

Embora as negociações com a Prefeitura local tenham se iniciado em 2007, a inauguração se deu apenas em 2009, em função de uma série de problemas com a cessão de um

espaço adequado para as instalações. Por fim, optou-se por um prédio às margens de uma rodovia para a alocação, tendo em vista a facilidade de acesso. Neste espaço, já funcionava um curso concomitante em Técnico em Segurança do Trabalho, que foi incorporado ao campus.

O próximo campus a ser inaugurado pelo IFRJ mostrou-se singular em muitos aspectos. Resultado de um antigo e aguerrido movimento popular pela implantação de cursos técnicos na região, o campus de Realengo teve a destinação de verbas para a sua implantação advindas do PROEP. No entanto, os recursos mostraram insuficientes para a sua construção no terreno cedido pelo Ministério do Exército, tendo sido suplementados por meio de uma parceria com o governo estadual.

Após alguns atrasos no licenciamento, as obras se iniciaram em 2008, ano em que também foram realizados os concursos para a ocupação das vagas dos servidores, sobretudo, docentes. Neste mesmo ano, iniciou-se um curso de Capacitação para Cuidadores de Idosos, em um espaço cedido por uma igreja católica vizinha ao futuro campus. A modalidade do curso já apontava para o seu perfil formativo em formação, cujos cursos estariam voltados para a área da saúde.

No segundo semestre de 2009, procedeu-se à inauguração do campus, sendo feita a transferência dos cursos de Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, que funcionavam provisoriamente no campus Nilópolis, para as novas acomodações.

Em 2007, o governo federal utilizou como uma das estratégias para promover a expansão da Rede a adoção de cidades-polo, a fim de atender às macrorregiões de cada estado. Deste modo, após um contato feito pela Prefeitura local com a proposta de uma parceria visando à instalação de uma unidade, o município de Volta Redonda foi escolhido como representante da região do Médio Vale do Paraíba.

À exemplo do ocorrido em Duque de Caxias, é feita a cessão de uma unidade da rede estadual para as primeiras instalações, com isenção tributária de um ano, o que possibilitou, já no ano seguinte, a inauguração da unidade, com a oferta do Curso Técnico em Metrologia. No ano seguinte, também passaram a ser oferecidos o Curso Técnico de Automação Industrial e as Licenciaturas em Física e Matemática.

A unidade de Arraial do Cabo, inicialmente vinculada ao CEFET Campos, vinha apresentando problemas administrativos que colocavam em risco a sua manutenção. A fim de assegurar a conclusão dos alunos matriculados, foi firmada uma parceria entre o CEFETEQ e o CEFET-Campos, que mantinha, desde 2006, um Curso Técnico na área de Informática.

Com a cessão definitiva da unidade ao CEFET Química, avaliou-se a possibilidade de se implantar um curso na área de Logística Ambiental, o que ocorreu na modalidade concomitante. Em 2007, houve a cessão, por parte da prefeitura, de um prédio para as instalações. Em 2009, a unidade foi oficialmente incorporada como campus do IFRJ. O então curso de Logística Ambiental foi convertido em Curso Técnico de MEIO AMBIENTE, tendo sido criado, na ocasião, o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade PROEJA, bem como um Curso de Capacitação na área de Pesca, em conformidade com os arranjos produtivos locais.

O campus Pinheiral, localizado em uma fazenda agrícola, era, entre os anos de 1968 a 2008, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), e intitulado Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Em 2009, foi anexado ao IFRJ.

De vocação iminentemente agrária, oferece os cursos de Agroindústria (no Médio Integrado e também na modalidade PROEJA), Agropecuária, Meio Ambiente, e também Informática. Na modalidade concomitante, são ofertados os cursos técnicos em Administração e Paisagismo. A partir de 2017, o campus passou a ofertar o curso de Licenciatura em Computação, e no ano seguinte, a Especialização Lato Sensu em Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade.

O campus Engenheiro Paulo de Frontin surgiu em 2009, a partir da doação de um prédio, projetado inicialmente para ser uma escola para menores infratores. Autodenominado “um Campus de Jogos Digitais, Multimídia e Tecnologia da Informação”, a unidade tem sua oferta educacional dirigida para estes setores. Além do Curso Técnico Integrado em Informática para Internet, são oferecidos atualmente o Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais e a Especialização Lato Sensu em Gestão de Projetos e Negócios de Tecnologia da Informação (TI).

O campus Mesquita iniciou suas atividades em 2010, e tem como vocação a divulgação científica. Além de cursos de Extensão e de Formação Inicial e Continuada (FIC), o campus oferece o curso de Especialização Lato-Sensu em Educação e Divulgação Científica, além de ser um dos polos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Em 2011, deu-se início à Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), cuja meta estabelecida era a “criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais

e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população”³⁷ (BRASIL, 2018).

No IFRJ, tais medidas resultaram na criação de quatro novos campi, caracterizados, não apenas pela diversificação do escopo formativo presente até então na instituição, como também pela descentralização geográfica das unidades.

O campus Resende, inaugurado em outubro de 2015, oferta cursos técnicos nas áreas de Segurança do Trabalho e Turismo, nas modalidades integrado e concomitante, além de cursos de Extensão e FIC, com ações ligadas ao PRONATEC também relacionadas.

O campus São João de Meriti foi inaugurado em 2016, com a oferta de cursos FIC nas áreas de Empreendedorismo e Gestão de Negócios. Em 2017, já em sua nova sede, ampliou a número de cursos FIC, passando também a oferecer, no segundo semestre, o Curso Técnico em Administração, No ano seguinte, iniciou-se o Curso Técnico em Informática para Internet. Em 2019, iniciou-se a primeira turma do curso de Especialização Lato Sensu em Práticas de Letramento.

Inaugurado em 2016, o campus Belford Roxo concentra sua oferta “em áreas relacionadas à indústria criativa - com foco em design, moda, vestuário, calçado, acessórios, urbanismo; bem como, na formação de professores/as, potencialmente para a área de artes”. Oferece atualmente o Curso Técnico de Produção de Moda, além de cursos FIC e de Extensão diversos.

O campus Niterói foi inaugurado no segundo semestre de 2016, com a oferta de cursos FIC e de extensão, além do Curso Técnico em Administração, nas modalidades concomitante/subsequente. Com a inauguração de sua nova sede, no segundo semestre de 2018, tenciona-se ampliar a oferta, com a criação de novos cursos técnicos, nas modalidades integrado e concomitante/subsequente, além de uma graduação e uma pós-graduação.

Com base nos avanços obtidos com a ampliação do número de campi e das melhorias em infraestrutura, passou-se a investir de maneira mais sistemática na consolidação do processo de verticalização, com a ampliação do número de cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, como veremos a seguir.

³⁷ “Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades)” (BRASIL, 2018).

4.1.2 “Para o alto e avante” – a verticalização toma corporeidade

O estabelecimento da então Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ–RJ) como Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFET Química), por meio da Portaria nº 3573/2002, possibilitou que este assumisse “o desafio de ofertar cursos de nível superior atendendo às demandas da sociedade e considerando a expertise institucional, com a proposta de garantir aos estudantes a mesma qualidade dos cursos já existentes” (AUGUSTINHO, 2017, p. 25-26).

No processo de rearticulação da estrutura organizacional, a fim de gerir a oferta nos diferentes níveis, foram criadas a Diretoria de Ensino de Graduação (DIGRAD), com o objetivo de elaborar a política institucional do ensino de graduação e orientar/acompanhar a implantação de cursos nesse nível de ensino, e a Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa (DIPOG), responsável pelos processos de implantação da pesquisa e da pós-graduação na Instituição.

Assim, os dois primeiros cursos de graduação tiveram início em 2003, sendo implantados no formato de Cursos Superiores de Tecnologia (CST)³⁸. O primeiro, em Produção Cultural, na unidade Nilópolis, além de buscar atender à forte demanda na região da Baixada Fluminense por profissionais na área, simbolizou um importante marco na ruptura da cultura institucional, flagrantemente voltada para a área química. Já a oferta do CST em Processos Químicos Industriais (atualmente intitulado CST em Processos Químicos, em conformidade ao disposto no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia), na unidade Maracanã, tendia a ratificá-la. Tais movimentos são emblemáticos à medida em que enunciam as forças antagônicas existentes no CEFETEQ à época, e os distintos projetos institucionais que defendiam.

Em 2004, foram criadas, em Nilópolis, as primeiras licenciaturas nas áreas de Química e Física, além do CST em Química de Produtos Naturais, hoje extinto.

³⁸ Os Cursos Superiores de Tecnologia - CST são cursos superiores de graduação, com características especiais, cuja especificidade reside no fato de se tratar de uma formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas. Trata-se de um curso de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços.

Os graduados nos cursos superiores de tecnologia denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação.

Com relação à pós-graduação, foram implantados quatro cursos lato sensu entre os anos de 2004 e 2008, o que possibilitou a implantação de “atividades tradicionalmente desenvolvidas em Instituições de Pesquisa, tais como o desenvolvimento de projetos de pesquisa envolvendo alunos da pós-graduação, a participação de bancas de avaliação e a articulação das modalidades de ensino ofertadas pela instituição” (PROPPI, 2016).

Em 2004, foram iniciadas as atividades na pós-graduação lato sensu na unidade Maracanã, com a criação do curso de Especialização em Segurança Alimentar e Qualidade Nutricional (atual Curso de Gestão da Segurança de Alimentos e Qualidade Nutricional). De acordo com Fontan (2011), neste mesmo ano criou-se, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o curso stricto sensu em Educação em Biociência e Saúde.

No ano seguinte, ainda na unidade Maracanã, foi criado o curso de Especialização em Ensino de Ciências. Também foi firmada uma parceria com a Fundação de Apoio ao CEFET de Química (FUNCEFET Química), o que possibilitou a criação das seguintes especializações: MBA em Gestão Empresarial, em Gestão da Qualidade e Produtividade, em Petróleo e Gás, bem como em Gestão Ambiental, dentre outros importantes cursos.

No ano de 2006, foi criado o CST em Gestão da Produção Industrial, cujos bons resultados (obteve a nota máxima no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o 2º lugar no *ranking* nacional, em 2008) mais uma vez projetaram a instituição em âmbito nacional

O Curso de Licenciatura em Matemática, que abriu sua primeira turma em 2007, foi implantado, a exemplo das demais licenciaturas, na unidade Nilópolis. Tal iniciativa visava à “consolidação de uma proposta de formação de professores em áreas demandadas socialmente e em consonância com os objetivos dos Institutos Federais (IFs)”, já em processo de implantação (AUGUSTINHO, 2017, p. 29).

No ano seguinte, foi criado o curso de graduação em Farmácia (o primeiro, tanto na área da Saúde, quanto na modalidade Bacharelado), que funcionou inicialmente na unidade de Nilópolis. Neste mesmo ano, com recursos federais destinados especificamente para este fim, foi iniciada a primeira turma do curso de Especialização em PROEJA, cuja seleção dos cursistas foi realizada pelo CEFET-RJ, a quem caberia inicialmente a oferta do curso.³⁹

³⁹ A questão foi abordada de maneira mais detalhada na seção 4.3.1 - 1º tempo de formação – a Especialização em PROEJA no IFRJ.

Ainda em 2008, Ministério da Educação (MEC) reconheceu o Curso de Licenciatura em Física do *campus* Nilópolis, que recebeu conceito 4 na avaliação, o que se constituiu em uma vitória expressiva, tanto para o campus, quanto para a instituição.

Em dezembro, ocorreu o processo de ifetização em escala nacional, por meio da promulgação da Lei nº 11.892. Nasce, assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, que, em seu processo de reestruturação organizacional, passou a contar com uma Reitoria e um conjunto de Pró-Reitorias com designações específicas. São, então, criadas a Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) e a Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPPI). Com relação à primeira, Augustinho (2017, p. 39) tece algumas considerações:

Cabe ressaltar que uma das grandes preocupações dessa Pró-Reitoria está relacionada ao aprimoramento das políticas de permanência e êxito dos estudantes do ensino de graduação. Nessa perspectiva, em 2015, foi instituída a Comissão Interna de Permanência e Êxito dos Estudantes (Cipe), bem como as Comissões Locais de Acompanhamento nos campi, responsáveis pela elaboração de um Plano Estratégico de Combate à Evasão e Retenção e pelo monitoramento das estratégias de intervenção, considerando os diversos fatores (individuais, internos e externos) que interferem diretamente nessa realidade. As análises sobre a temática da evasão e da retenção e as exigências institucionais apontam para a importância da identificação desse cenário no IFRJ enquanto uma instituição pública que assumiu o importante desafio de democratizar a educação profissional nos marcos de um país com desigualdades de todo tipo. Assim, a responsabilidade em garantir o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes se coaduna com o reconhecimento dos direitos de cidadania e com a inclusão social

Com relação à pós-graduação, foi iniciado, no campus Nilópolis, o primeiro Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, com a criação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.

Em 2009, foi criado o Curso de Gestão Ambiental no Campus Nilópolis, bem como os Bacharelados em Fisioterapia e Terapia Ocupacional, que também funcionaram no campus Nilópolis no primeiro semestre. Em março, foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o Curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos, a ser ministrado no campus Maracanã. No segundo semestre de 2009, todos os bacharelados foram transferidos para o recém-inaugurado campus Realengo, que se tornou especializado na área da Saúde.

Em 2010, registra-se a aprovação de dois cursos de pós-graduação em *campi* distintos: Em São Gonçalo, é criado o curso de Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras; já em Volta Redonda, é iniciado o curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

O ano de 2011 foi bastante expressivo para o ensino de Graduação no IFRJ. Destaca Augustinho (2017, p. 30-31) que, na ocasião,

foram implantados o Curso de Licenciatura em Matemática, no campus Paracambi, e o de Bacharelado em Química, em Nilópolis. Naquele mesmo ano, foram avaliados com vistas ao reconhecimento seis cursos, a saber: Bacharelado em Ciências Biológicas (no campus Rio de Janeiro); Bacharelados em Farmácia e em Terapia Ocupacional (em Realengo); Licenciatura em Química (em Duque de Caxias) e Licenciaturas em Matemática e em Física, no campus Volta Redonda). Cabe destacar o sucesso desse processo avaliativo, sendo o Curso de Licenciatura em Física reconhecido com conceito máximo (5).

Na pós-graduação, foram criados os Cursos de Especialização em Educação e Divulgação Científica, no Campus Mesquita, e os Cursos de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (em substituição à recém-extinta Especialização em PROEJA) e o de Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, ambos no campus Nilópolis.

No ano de 2012, foi iniciado o Curso de Bacharelado em Produção Cultural, o que implicou na extinção do CST em Produção Cultural. O mesmo processo foi registrado com relação ao Curso de Bacharelado em Química, que substituiu o CST em Química de Produtos Naturais, em vias de descontinuidade. Ambos os cursos passaram a ser oferecidos no campus Nilópolis.

Em 2013, foi criado mais um curso de graduação - CST em Jogos Digitais, ministrado no campus Engenheiro Paulo de Frontin. Sua implantação caracterizou o incremento de uma nova área de atuação (Informação e Comunicação) aos arcos formativos já existentes. Em Nilópolis, no mesmo ano, teve início o Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências. Já o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, existente desde 2009, foi avaliado pela CAPES em dezembro do mesmo ano, obtendo, ao final do processo, o conceito 4

Em 2014, realizou-se o primeiro processo seletivo para o Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular, do qual o IFRJ é uma das instituições associadas.

Em 2015, os cursos de Bacharelado em Química e em Fisioterapia foram reconhecidos pelo MEC, e, em 2016, o Bacharelado em Produção Cultural. Sendo informes da PROGRAD, todos eles foram muito bem avaliados ao longo do processo.

Em 2017, foi iniciada a oferta para o Curso de Licenciatura em Computação, no campus Pinheiral, o que, além de diversificar a oferta de cursos, democratiza os processos de acesso e permanência, tendo em vista que o mesmo ocorre no turno da noite.

Em 2018, foram feitas as primeiras chamadas para o Doutorado Profissional em Ensino de Ciências, no campus Nilópolis; para o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), no campus Volta Redonda; e para o mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no campus Mesquita.

Ao final de 2018, o IFRJ publicou editais de admissão, contemplando a previsão de oferta dos seguintes cursos de Pós-graduação no ano de 2019:

Quadro 15 – IFRJ – Relação de cursos de Pós-Graduação

PÓS-GRADUAÇÃO	
LATO SENSU	
Curso	Campus
Ciências Ambientais em Áreas Costeiras	Arraial do Cabo
Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade	Pinheiral
Educação de Jovens e Adultos	Nilópolis
Educação e Divulgação Científica	Mesquita
Educação Física Escolar	Duque de Caxias
Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química	Rio de Janeiro
Ensino de Ciências e Matemática	Volta Redonda
Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras	São Gonçalo
Estudos Linguísticos e Literários	Nilópolis
Gestão Ambiental	Nilópolis
Gestão da Segurança de Alimentos e Qualidade Nutricional	Rio de Janeiro
Gestão de Projetos e Negócios em Tecnologia da Informação	Eng. Paulo de Frontin
Linguagens Artísticas, Cultura e Educação	Nilópolis
Práticas de Letramento	São João de Meriti
Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino	Arraial do Cabo
STRICTO SENSU	
Curso	Campus
Programa Multicêntrico de Pós-Graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (Mestrado e Doutorado Acadêmico)	Rio de Janeiro
Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências	Nilópolis
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física	Volta Redonda
Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos	Rio de Janeiro
Programa Profissional em Ensino de Ciências (M/D)	Nilópolis
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado)	Mesquita

4.2 Sobre fazer acontecer: construindo caminhos para a formação em EJA

A partir da implantação do ensino integrado à educação de jovens e adultos e da materialização de novos espaços formativos decorrentes desta concepção inovadora, novas demandas foram impostas aos docentes desta modalidade. Para além de eventuais mudanças metodológicas, o que se propunha, por meio da perspectiva integrada, era a ruptura da lógica disciplinar em favor de novos paradigmas epistemológicos.

Nestes termos, no âmbito do PROEJA, foram estabelecidos, em seu documento-base fundamentos político-pedagógicos, com o papel de nortear processos da organização curricular e de estruturação das diferentes ações formativas:

- a) integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) a escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) a autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) o trabalho como princípio educativo (BRASIL, MEC/SETEC, 2007a, p. 38)

Deste modo, o cenário em tela reforçava a necessidade de se promover a devida apropriação destas diretrizes por parte dos atores envolvidos nos processos de implantação e viabilização das ações educativas, tornando evidente a necessidade de se promover espaços de formação continuada que contribuam para a compreensão e, conseqüentemente, para a atuação docente com maior efetividade nesta modalidade de ensino. Sua importância tende a se maximizar se considerado o fato de que uma parcela significativa dos docentes das instituições federais de ensino não recebeu qualquer capacitação pedagógica para o exercício docente em sua formação inicial.

Em que pese a isto o fato de que a formação para a docência em EJA é uma reivindicação histórica da categoria docente, uma vez que são poucos os cursos de licenciatura que abordam a área em disciplinas específicas, ou mesmo que disponibilizam parte da carga-horária em disciplinas relacionadas aos campos da Didática, do Currículo ou da Prática Docente para tratar de aspectos relacionados ao exercício laboral nesta modalidade.

Neste sentido, Moura (2017, p. 129) destaca o papel basilar da formação inicial em EJA para os processos de constituição identitária, correlacionando-o ao exercício de uma prática mais crítica e socialmente ancorada, e que vise a

[...] contribuir para a construção da identidade desse docente, com vistas a possibilitar que nos cursos de formação de professores se efetive uma dinâmica de reflexão crítica sobre a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por diferentes docentes, no intuito de preparar sua inserção profissional.

Logo, a fim de se promover a abordagem de aspectos normalmente relacionados à perspectiva subjetiva, além da proposição de um diálogo coadunante com os paradigmas a partir dos quais o estudo da EJA e do PROEJA se baseiam, investi no enfoque da diversidade. Neste escopo, sua abordagem é adotada como estratégia para se problematizar o posicionamento sócio histórico da EJA no contexto educacional brasileiro, tendo por base os processos de implantação das políticas públicas para a modalidade, e suas correlações com as categorias de igualdade e diferença e as múltiplas identidades circulantes nos espaços educativos.

Envolver-se na vida dos jovens e adultos adquire o sentido de definir as políticas educacionais, bem como a condução da proposta pedagógica, de modo inverso ao que tem sido estabelecido pelos sistemas de ensino e pelas políticas educacionais. Em outros termos, o sentido é o de definir seus objetivos e estratégias a partir das condições de existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes, e não pelas pressões de adestramento e qualificação da mão-de-obra em virtude da concorrência capitalista. (...) [Assim,] a centralidade da educação de jovens e adultos visa delinear uma concepção de aprendizagem diferente do estabelecimento de um espaço, um tempo e um método específico que mantém conexões com uma situação em que os sujeitos têm condições reduzidas de se orientar pela plena e livre manifestação de seus pensamentos e de suas ações e determinar suas reais necessidades, definindo suas prioridades (RODRIGUES, 2009, p. 16-7).

Neste sentido, os processos de construção da identidade docente também assumem centralidade, não tanto pelo seu aspecto técnico, mas, sobretudo, pelas escolhas ético-epistemológicas feitas em favor da (con)formação de um perfil profissional. No campo da EJA, estas se mostram imbricadas com os processos de (re)produção do conhecimento na formação docente e em sua práxis laboral.

O processo em que alguém se torna professor é singular: tornamo-nos professores diariamente, tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola quanto pelo enfrentamento do que resiste às formas instituídas, um pensar/fazer a atividade docente nascido nas experiências com o ensino, nas práticas com alunos, nos diversos agenciamentos com os pares, nos movimentos por uma formação de qualidade. (...) [Assim,] para atualizar a proposta de inclusão, o que continua preponderando é a relação entre formação e capacitação. Capacitar implica relações hierárquicas em que o binarismo concepção x execução, ensino x aprendizagem permanece, e isso porque envolve uma organização prévia, conteúdos totalizados e incondicionais. Conteúdos empacotados, dissociados da vida, das práticas

políticas em que ganham sentidos. Competência, aqui, é entendida como competência técnica, algo “em si” que se tem ou se adquire como mercadoria, em que o especialista ocupa o lugar do salvador, desresponsabilizando a escola com o pensar coletivo nas suas condições e circunstâncias que singularizam e articulam o ensinar e o aprender. Eis o desafio que a abordagem tecnicizante apaga, trazendo a ideia de que o processo é neutro, científico e não político.

(...) Entre os efeitos dessa lógica de normalização, encontramos os seguintes: fragilização das relações, pois não é preciso experimentar, inventar, discutir, já que basta saber para cumprir, “ser eficiente”; insegurança, enquanto os pressupostos estão no modelo e a competência é afirmá-lo em cada um, o que implica viver o drama do paradoxo entre diferença e igualdade, cujos exemplos estão na “fila dos lentos”, nos alunos “de inclusão”, na “turma dos infrequentes” sem análise da trama institucional; apatia, gerada na desresponsabilização/exclusão coletiva, produzida entre o receio de não saber-fazer e a expectativa de que alguém (os especialistas?) venha solucionar problemas que “nada têm a ver com a escola”. (MELO; ROCHA, 2009, p. 87, 92-93)

Reconhecida a formação continuada como a modalidade de maior proeminência para a abordagem de aspectos específicos da formação docente na/ para a EJA, é preciso que esta venha a se constituir como um espaço de diálogo entre os educadores. Desta maneira, torna-se possível, por parte dos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento de vínculos e estratégias que lhes possibilite seu reconhecimento como um *lócus* de construção coletiva. Isto, indubitavelmente, só pode vir a ser consolidado por meio da sua caracterização como ato instituinte político e dialógico, a partir do qual se torna possível o reconhecimento da realidade institucional e do todo social como contingentes e passíveis de mudanças.

Nesta perspectiva, Fleuri (2001, p. 59) reforça a importância da dimensão dialógica da aprendizagem como um dispositivo potente para a construção do conhecimento e a resolução de problemas, a partir das questões do cotidiano:

O diálogo e a participação entre as pessoas ocorrem a partir e em função dos problemas que se enfrentam em conjunto. Os problemas que emergem da vida e da prática social se tornam, portanto, o objeto principal do conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional. Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos. O diálogo sobre os problemas vividos se torna, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estritamente ligada à prática.

Deste modo, as políticas públicas voltadas para o provimento da formação continuada em EJA devem ser pensadas como espaços-tempos especialmente dedicados, tendo por base as concepções e práticas nas quais a modalidade tem se desenvolvido historicamente. Nestas, a diversidade de saberes e práticas em uma perspectiva não-hierárquica vem sendo incorporada aos processos de construção do conhecimento em diferentes níveis.

Assim, “essa qualificação pode [vir a] ser entendida como um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, ao reconhecer a diversidade do trabalho e

demonstrar as múltiplas capacidades individuais e coletivas” (BRASIL, MEC/SETEC, 2007b, p. 23), possibilitando ao sujeitos participantes a problematização e a proposição de mudanças substantivas em uma perspectiva micropolítica. O investimento na desnaturalização de conceitos e práticas a partir do próprio território, compreendido como o *locus* onde são tecidos sentidos e relações, pode vir a desencadear processos reestruturantes em uma perspectiva ampliada.

Numa perspectiva em macro-escala, a análise das políticas de formação docente focaliza sua inserção no conjunto das políticas educacionais, sua relação com a organização da sociedade e a herança histórica, dentre outros aspectos. Numa perspectiva em micro-escala o foco muda sua amplitude e enfatiza, ainda que os aspectos globais sejam levados em conta, as traduções da política nacional [nos seus diferentes espaços de realização].

(...) Esta possibilidade de pensar o local assume o critério geográfico para definição da escala de observação, mas locais são construídos e desconstruídos nas mais diversas escalas, dependendo dos interesses e das questões de estudo. O local não precisa ser, portanto, necessariamente confundido com o espaço concreto em si, apropriado por um contingente humano. Seus limites variam, do ponto de vista histórico (alargando-se ou estreitando-se pelas disputas de fronteiras com outros territórios), do ponto de vista das experiências pessoais (há pessoas que vivem e morrem sem nunca sair do seu local de origem, enquanto outras, ao contrário, ganham o mundo) e das relações sociais, através das redes de interesse e solidariedades que ali se fazem e desfazem

(...) O que propomos, portanto, é a flexibilização de nossa compreensão do local, entendido não no sentido estrito do território espacial que lhe conforma, mas maleabilizado pelas redes de relações que aí se forjam. (NUNES, s/d, p. 4)

Nestes termos, a discussão acerca dos espaços formativos em EJA realizados no IFRJ, para além do reconhecimento de sua importância histórica no provimento de formação continuada - que, em termos gerais, tende a ser caracterizada como formação inicial na área, dada a sua inexistência nos distintos itinerários formativos dos sujeitos participantes -, deve ser considerada a partir de sua potência instituinte na proposição, não apenas de novas metodologias de ensino, como também como catalisadores de mudanças substantivas na identidade e cultura institucionais.

4.2.1 1º tempo de formação – a Especialização em PROEJA no IFRJ

A implantação do PROEJA em nível nacional demandou na realização de significativos arranjos infraestruturais nas instituições que o ofertariam, bem como do provimento de formação específica para os profissionais que viriam a atuar no Programa.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, os currículos desses cursos de especialização, de maneira geral, eram voltados para a necessidade de

integração entre os três campos: ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. De acordo com os dados da SETEC, esses cursos foram responsáveis pela formação de mais de 3000 profissionais em polos existentes pelo país, desde 2006, com um total de mais de 11 mil matrículas nos cursos de Especialização PROEJA somente entre 2006 e 2009 (MOURA, 2012 apud ABREU JR., 2017, p. 103)

Para o atendimento destas demandas, houve a destinação de um montante expressivo de recursos na fase de implantação, cujo provimento se deu através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Sua distribuição, bem como os valores destinados a cada ação a ser empreendida, encontram-se discriminados no quadro a seguir:

Quadro 16 - Ações desenvolvidas no Proeja (2006-2009)

Ações	Especificação	Investimento em reais (R\$)
Ações em 2006	a) Convênio com Estados e implantação de cursos técnicos com investimento de:	2.014.002,10
	b) Implantação das primeiras turmas de PROEJA na Rede Federal, com investimentos de:	6.026.249,31
	c) Primeira edição da Especialização lato sensu PROEJA, atendendo 1400 alunos em 15 polos, com investimentos de:	3.734.275,30
	d) Elaboração dos documentos referencias para o PROEJA.	-----
Ações em 2007	a) Cursos de formação com 120 a 240 horas, em 24 projetos de escolas federais e estados, com investimentos de:	3.661.742,91
	b) Segunda edição da Especialização lato sensu, atendendo 3450 alunos em 21 polos, com investimentos de:	10.624.531,98
	c) Financiamento de nove projetos de pós-graduação stricto sensu, e parceria CAPES/SETEC, com financiamento de:	3.600.000,00
	d) Realização do Projeto Inserção Contributiva, em 21 instituições da Rede Federal que apresentaram altos índices de evasão/desistência nos cursos do PROEJA.	-----
Ações em 2008	a) Cursos de formação com 120 a 240 horas, estimando-se 6.431 vagas e investimentos de R\$	4.886.138,32
	b) Terceira edição da Especialização lato sensu, atendendo 3.794 alunos em 33 polos, com investimentos de R\$	8.975.288,19
	c) Assistência a 9.120 estudantes do PROEJA, com bolsa de R\$100,00, investimento total de:	4.815.700,00
	d) Realização de 14 encontros regional (Diálogos PROEJA) para troca de experiências, com investimentos de:	427.944,71
	e) Avaliação da Assistência PROEJA através de entrevista com 2.678 alunos do PROEJA e com professores, técnicos administrativos e gestores para avaliar os impactos da bolsa oferecida aos alunos carentes, como mecanismo de se eliminar a evasão, a flutuação e desistências.	-----
Ações em 2009	a) Quarta edição dos curso do curso de Especialização lato sensu em PROEJA, atendendo a 2.789 alunos em 33 polos, totalizando investimentos de:	7.632.802,12.
	b) Criação do PROEJA FIC, ofertando 11.224 vagas, com investimentos totais de:	16.219.231,28
Total		72.707.906,22

Fonte: GOUVEIA, F. (2018, p. 60).

Como visto, o provimento de recursos para as ações formativas já se encontrava previsto nas ações estruturantes do PROEJA, através de Especialização *Latu Sensu*. Ofertado a partir de subsídios da SETEC entre os anos de 2006 e 2009, tais cursos tinham como objetivos:

- (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.

A exemplo do que já havia ocorrido em outros momentos da história do IFRJ, a implantação da Especialização em PROEJA no campus Nilópolis se deu por meio de uma parceria com o CEFET RJ, Esta, ainda que não prevista inicialmente nos projetos de desenvolvimento institucional de ambas as instituições, se efetivou com base nos arranjos institucionais necessários para a sua efetivação.

Embora os dados oficiais sejam inconclusivos no que se refere aos trâmites da questão, os relatos dão conta de que, à época da implantação, o CEFET RJ alegou, em determinado momento do processo, não ter condições efetivas para levar a curso a Especialização. No entanto, àquela altura, o mesmo já havia publicado um Edital e realizado o processo seletivo para admissão de matrículas, que resultaram na formação de duas turmas.

Após negociações entre as instituições, o então CEFETq aceitou a implantação do curso no campus Nilópolis. As fontes consultadas atribuem à mudança de local e, mais especificamente, de município, a diminuição significativa do número de alunos no curso, o que resultou no início das atividades em 2008 com apenas uma turma, composta de 30 alunos.

No então CEFETq, o curso funcionou entre os anos de 2008 e 2011, com o apoio logístico e financeiro da SETEC/ MEC. A instituição, por sua vez, já oferecia cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* desde 2004, no então Centro de Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETq).

Sua estrutura foi constituída tendo por base o documento norteador fornecido pelo MEC, sendo composta de 14 disciplinas, e contando com aproximadamente o mesmo número de docentes, pertencentes a diferentes áreas e de ambas as unidades existentes à época.

A implantação da EPROEJA como eixo estruturante do Programa assegurou que esta contasse com recursos suplementares para as várias atividades a serem desenvolvidas. Assim, a cobertura total das despesas relacionadas ao curso - tais como o pagamento de horas-aula para os docentes, de salários suplementares para os servidores envolvidos em atividades de âmbito administrativo e de bolsas para os discentes-docentes; bem como de verbas específicas para a publicação dos trabalhos defendidos, a participação em eventos e a aquisição de material de expediente e de uso permanente - estimulou a adesão de um número expressivo de docentes. Segundo os relatos dos gestores à época, estes se mostraram interessados na proposta, não apenas pela possibilidade de suplementação de seus proventos, como também no pelo incremento de seus currículos a partir da docência na pós-graduação e na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso.

Em uma perspectiva bastante contraditória, percebeu-se que a expressiva adesão dos docentes do CEFETq às atividades de docência na Especialização não se converteu, como se estimava, na transposição deste mesmo efetivo para as turmas de PROEJA já implantadas. Deste modo, deixou-se de contribuir para a superação dos estigmas com relação à realização da EJA na instituição, o que, em certa medida, poderia vir a fomentar um clima mais inclusivo e aberto à diversidade. Registrou-se, ainda, que mesmo docentes que atuavam na Especialização em PROEJA apresentavam um comportamento refratário, e até mesmo discriminatório, com relação às questões da EJA, o que pode ser atribuído ao desconhecimento das suas especificidades.

De certa maneira, tais percepções/ abstenções se refletiram nas posturas políticas com relação ao PROEJA e, posteriormente, ao PROEJA Fic, em âmbito institucional, fazendo com que a realização destes ocorresse de maneira bastante periférica, sem a participação ou sequer a ocupação minimamente satisfatória destes espaços por parte destes profissionais.

Em função do baixo quantitativo de docentes com experiência ou formação acadêmica específica em EJA, foi dada, também, aos Técnicos de Assuntos Educacionais (TAE) que apresentassem estes requisitos, a oportunidade de atuarem como docentes no curso, bem como de orientarem alguns TCCs. No entanto, observou-se, no *continuum* das atividades do curso e, mais especificamente, nas reuniões de Colegiado, um processo de hierarquização dos sujeitos atuantes na docência, o que resultou no alijamento dos Técnicos dos processos decisórios. A interdição de sua participação como membros do Colegiado ou, quando presentes por razões específicas, do direito ao voto, fez com que tais sujeitos ficassem circunscritos ao papel de executores das tarefas a eles designadas.

É importante ressaltar que esta limitação da participação no Colegiado e nas demais instâncias de cunho deliberativo não está relacionada, como poderia se pensar, a um pretensão movimento de absentismo e desresponsabilização da categoria, mas, sim, a uma opção deliberada pela não inclusão destes sujeitos nos processos decisórios do curso. Isto teve resultados especialmente danosos para o cotidiano do curso, uma vez que, no conjunto dos docentes, eles eram, com base na expertise que possuíam com relação ao campo e suas questões, os que teriam melhores condições de contribuir com efetividade para a resolução de problemas e a otimização dos processos pedagógicos em curso.

De igual modo, a participação estudantil nos espaços deliberativos do curso ocorria em bases bastante precarizadas. Embora se contasse com a presença de um representante de turma nas reuniões de Colegiado (sendo até mesmo possível a ampliação deste quantitativo, caso os mesmos fossem convocados ou autorizados a comparecer), sua participação estava restrita apenas à primeira parte destes encontros, na qual eram dados informes gerais sobre a turma. Neste momento, caberia a ele a incumbência de transmitir aos presentes as impressões da turma com relação ao curso e as disciplinas até então cursadas. Por meio das atas, fica evidente a análise sempre positiva empreendida por eles, ainda que, no cotidiano das aulas, as críticas aos aspectos funcionais e pedagógicos fossem frequentes, embora nem sempre ouvidas ou consideradas nos processos formativos.

Deste modo, a pretexto de se assegurar a legitimidade dos processos decisórios segundo os trâmites legais, desperdiçou-se, por meio da manutenção de uma postura hierárquica e fragmentadora, quaisquer possibilidades de desnaturalização da lógica institucional com a qual o IFRJ operava. O reconhecimento do perfil dos discentes-docentes como marcado pela diversidade de seus sujeitos e de seus múltiplos itinerários formativos e/ou laborais⁴⁰ poderia vir a apresentar importantes contribuições para o desenvolvimento do curso, possibilitando aos sujeitos envolvidos em seu cotidiano uma maior percepção acerca das diferentes realizações da EJA, bem como das necessidades formativas para o exercício docente na modalidade.

Outro fator bastante específico e problemático no que se refere à efetivação das políticas em âmbito institucional está relacionado ao processo de implantação das turmas do PROEJA no campus Nilópolis. A opção por sua alocação no turno vespertino não resultou na adesão significativa de jovens e adultos trabalhadores, público-alvo do Programa, o que fez com que a

⁴⁰ Os discentes-docentes eram, em sua grande maioria, profissionais da EJA, vinculados a diferentes sistemas educativos, públicos e privados, e atuantes em diferentes funções, sobretudo na docência e/ ou na coordenação/supervisão.

sua oferta viesse a contemplar, além de sujeitos não inseridos no mundo do trabalho - seja pela inexistência ou precariedade dos vínculos laborais (perspectiva que era objetivo do Programa buscar a superação) - outros enquadrados etariamente na terceira idade.

Com relação a estes últimos, ainda que seja papel da instituição assegurar-lhes o direito à escolarização, a ênfase nos processos de ocupação produtiva contraria (ou deveria contrariar) a estimativa acerca das possíveis interesses dos sujeitos enquadrados nesta faixa etária.⁴¹

Com relação à habilitação do curso, a escolha do curso de Montagem e Manutenção de Computadores, prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, se mostrou problemática por algumas razões. Ainda que a mudança do arco formativo contrarie a tão celebrada vocação histórica da instituição para as áreas química e biológica, podendo ser entendida como um avanço para a promoção da diversidade, suas atribuições, bom como o desenho de sua matriz curricular, denotam a construção de um itinerário formativo com finalidades iminentemente servis e voltadas para a prestação pontual de serviços.

Além disso, a inexistência de outros espaços formativos no campus relacionados à área nos níveis de ensino subsequentes tendia a desestimular os movimentos de verticalização temática, que são, como se sabe, uma das diretrizes principais a serem seguidas pelos estabelecimentos de ensino da rede federal.

Ainda com relação à habilitação escolhida, muito embora se possa afirmar que houve a realização de uma pesquisa de demanda prévia à sua implantação, cujos critérios de análise consideravam os arranjos produtivos locais, o que se registra, a partir de estudos realizados junto aos egressos, é um baixo percentual de inserção profissional. Antes mesmo da conclusão, os dados apontam para o aumento no número de evasões na época do cumprimento do estágio obrigatório, devido às dificuldades dos alunos para se inserirem. Este dado assume contornos dramáticos quando correlacionado à faixa etária dos alunos, apontando para percentuais quase ínfimos de alocação dos idosos entre as poucas vagas disponíveis.

Deste modo, com base nos dados auferidos, é possível se formular a hipótese de que a opção pela implantação do curso em questão esteve relacionada ao seu baixo custo, dada a necessidade de um aporte mínimo de materiais necessários para a sua realização, sem que

⁴¹ Ao fazermos esta afirmação, não estamos ignorando a evidente dificuldade que sujeitos socialmente desfavorecidos encontram em se aposentar de maneira a não terem que se reinserir profissionalmente. Contudo, entendemos que é papel das instituições que promovem ações formativas em EJA promover o debate crítico acerca destas questões.

tenham sido devidamente considerados os aspectos relacionados ao público-alvo e aos mecanismos de (re)inserção profissional.

Outro importante dado a ser considerado no que diz respeito às turmas de Especialização em EJA é a baixíssima participação dos servidores (professores e técnico-administrativo) da instituição como discentes destes cursos, o que contraria os princípios a partir dos quais a proposta presente no documento-base foi apresentada, ou seja, voltada especificamente para os profissionais que atuariam na docência do PROEJA.

Na composição de sua matriz curricular, ainda que tenham sido abordados aspectos relacionados à diversidade, sua abordagem se deu de maneira estanque, sem o diálogo entre as disciplinas e a construção de itinerários teóricos de maior fôlego. Uma hipótese é que, dada a ausência de formação pedagógica e, mais especificamente, do conhecimento da EJA como campo epistêmico e de atuação, a maioria dos docentes da EPROEJA optou por privilegiar seus saberes específicos em detrimento de uma discussão em âmbito geral.

Nestes termos, a inexistência de um planejamento integrado entre as disciplinas, ou mesmo de alguma diretriz que apontasse para a importância da construção de pontos de convergência entre elas, fez com que os discente-docentes tivessem que realizar um enorme quantitativo de trabalhos e avaliações sem o devido diálogo entre elas e, conseguinte, com o todo do curso, o que, de certo modo, dificultou a tarefa de se construir um itinerário que viabilizasse, ou mesmo problematizasse a produção acadêmica ao longo do curso, ainda que em bases teóricas⁴².

No entanto, passada uma década de sua implementação, o PROEJA vem enfrentando sérios desafios para garantir a sua sobrevivência, tendo em vista sua progressiva substituição, como política prioritária do Governo Federal para a educação profissional, pelo PRONATEC. Tal inflexão demarca o realinhamento destas políticas com os interesses mercantis, o que, evidentemente, implica em riscos para os avanços até então obtidos no campo educacional, sobretudo na promoção de espaços formativos que visem à constituição do sujeito em suas múltiplas possibilidades identitárias:

⁴² Esta é uma questão que se vem progressivamente superada na EEJA, seja pela discussão da inter/transdisciplinaridade como um paradigma emergente em favor da superação da lógica disciplinar, seja pela proposição de mudanças efetivas na matriz disciplinar, como as propostas pelo Grupo de Trabalho designado para o estudo da questão.

Percebe-se no governo Dilma Rousseff uma forte tendência para ações voltadas para a EJA que atendam as demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, o governo adotou a política pública que defende o ensino técnico e cursos rápidos de capacitação profissional como resposta à escassez de mão de obra qualificada no país. Observa-se que esta política atende a demanda dos empresários, mas não prioriza a elevação de escolaridade dos trabalhadores, assim como não prioriza a formação humana dos sujeitos. (SALÉH AMADO; VIANA, 2014, p. 131).

Em decorrência destas mudanças, promoveu-se o corte das verbas destinadas ao provimento da Especialização em PROEJA em todo o país. Diante da incerteza quanto aos rumos do Programa, os docentes vinculados ao curso do IFRJ optaram pela abertura de mais um edital, na expectativa de que houvesse a retomada no provimento dos recursos, o que não se confirmou

A partir de 2010, houve mudanças no quadro de ações relacionadas ao PROEJA e, dessa forma, é relevante afirmar que as ações referentes aos cursos de Especialização tiveram continuidade somente enquanto havia recursos especificamente repassados pelo MEC e destinados a subsidiar o Programa. Essa oferta foi sendo interrompida, na medida em que o MEC cessou o financiamento direto de novas turmas, pela indução prevista de incorporação orçamentária dos custos relacionados à oferta obrigatória do PROEJA, conforme definido por Decreto Federal. Assim, destaca-se que em grande parte das unidades de ensino, o incentivo inicial do MEC não foi suficiente para a institucionalização do Programa, sempre muito contestado pelos Institutos Federais. A previsão orçamentária também não foi idealizada como proposta futura, não havendo, desde então, recursos específicos para que os cursos de Especialização fossem mantidos de forma contínua, o que impactou negativamente o Programa (ABREU JR., 2017, p. 103).

Logo, confirmada a extinção em definitivo do financiamento das ações formativas voltadas para o PROEJA pelo MEC, o grupo – que a esta altura já reconhecia no curso um importante espaço para a discussão e promoção da diversidade em âmbito institucional – decidiu pela reformulação de suas bases, passando a oferecê-lo, a partir de 2012, como *Especialização em Educação de Jovens e Adultos*. Tal inflexão buscava ampliar o escopo do curso, na medida em que propunha uma abordagem da EJA que considerasse suas diferentes manifestações e possibilidades de realização. Neste contexto, reconhecia e advogava em torno da legitimidade do PROEJA enquanto modalidade de ensino, buscando problematizar seus princípios ético-epistemológicos em face do contexto educacional atual.

4.2.2 2º tempo de formação – a Especialização em EJA DO IFRJ

A despeito da implantação do curso de Especialização em EJA no IFRJ ter ocorrido em meio à suspensão de repasse de recursos para as ações de formação continuada docente para a modalidade em nível nacional, o que implicou em um significativo retrocesso com relação à visibilidade que o campo vinha assumindo nos cenários acadêmico e educacional, o grupo responsável por sua viabilização soube, habilmente, contornar as dificuldades presentes na perspectiva macro e reforçar a presença e a resistência da modalidade em nível institucional. Tal movimento, que não teria sido possível no formato anterior do curso, dada as normativas apresentadas pelo MEC, surgiu com base no ativismo docente e no reconhecimento, a partir da experiência da EPROEJA, de que o curso deveria ter um perfil mais ampliado, a fim de possibilitar uma abordagem qualitativa acerca das diversidades relacionadas do campo da EJA.

Sua constituição como *lócus* formativo já denotava avanços com relação à proposta anterior, uma vez que se investiu na ampliação das perspectivas teóricas relacionadas à EJA, não mais subsumindo-as aos princípios norteadores do PROEJA. No entanto, este continuava tendo lugar de destaque nas discussões acerca das realizações da EJA na Rede Federal, posto que é sua realização mais consistente, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto da consolidação da política, ainda que sua constituição como Programa sempre o coloque em condição de instabilidade com relação à continuidade da oferta.

Nesta medida, a ampliação e a diversificação do escopo das questões a serem debatidas se caracterizou em um avanço, à medida em que se buscou superar a abordagem pontual de temas e questões no cotidiano das disciplinas em favor da sua incorporação na estrutura das disciplinas presentes na matriz curricular. Deste modo, tornou-se possível o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso com base nas novas conformações temáticas e conceituais.

Viana (2017, p. 13-14) descreve algumas características do processo de transição entre os cursos, apontando o protagonismo docente como responsável pela continuidade das ações de formação continuada em EJA no IFRJ:

Ressalta-se que o Campus Nilópolis, antes do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, havia oferecido por três anos (2008-2010) o curso de Especialização em PROEJA, com subsídios da SETEC/MEC, ressalta-se também que um grupo de docentes do Campus Nilópolis, após o fim do incentivo político e financeiro do governo federal, submeteu aos Conselhos Acadêmicos da instituição o projeto de criação do curso *lato sensu* em EJA que teve, então, sua primeira turma em 2012.

A autora ressalta que, além de participar da elaboração do projeto de criação do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, também passou a atuar como coordenadora do curso, a partir de sua implantação, em 2012, o que só foi possível a partir de sua reinserção laboral no IFRJ como docente.

O curso se mostrou mais inclusivo com relação à alocação de docentes em comparação com o EPROEJA, uma vez que passou, com base na determinação da PROPPI, a admitir professores convidados. Advindos de outras instituições de autarquias diversas, estes tinham em comum o fato de serem pesquisadores na área de EJA, tendo alguns, inclusive, lecionado anteriormente na área, seja na educação básica, seja na formação de professores, nos níveis médios e superior.

Não obstante, tais profissionais, dada a transitoriedade do seu vínculo, possuíam algumas limitações funcionais, sendo a mais severa delas não fato de poderem orientar trabalhos de conclusão de curso, ainda que pudessem vir a coorientar e a compor bancas, caso isto fosse de seu interesse. Além disso, a impossibilidade de se assumir cargos de gestão no curso, mesmo para docentes de outros *campi* do IFRJ, tendia a gerar um sobretrabalho para os professores do *campus* Nilópolis, obrigando-os a investir em uma prática militante pautada no ativismo acrítico.

Ainda sobre os processos de inserção laboral no curso, a existência de Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE) devidamente licenciados atuando, tanto na docência, quanto na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, sinalizava para a continuidade de prática já existente no âmbito da EPROEJA. No entanto, é patente a distinção entre os contextos de inserção nos diferentes cursos, uma vez que, na EEJA, os processos de inserção e participação deliberativa são universalizados, sem a percepção da marginalização de quaisquer segmentos.

Neste sentido, merece destaque o incremento no nível de participação dos discentes-docentes no cotidiano do curso. Enquanto na EPROEJA, a participação da categoria era assegurada por meio da eleição de um representante de turma, que tinha, basicamente, função administrativa com relação à dinamização dos contatos entre os docentes do curso e os discentes-docentes, na EEJA, o conjunto dos discentes-docentes é convidado a participar dos diferentes espaços deliberativos do curso – colegiado de curso, comissões deliberativas e de organização de eventos, grupos de trabalho –, com direito a voz e voto em todas as instâncias.

Tais mudanças caracterizam os avanços obtidos nos últimos anos, não apenas a partir da transição do curso e das mudanças decorrentes da reelaboração de seu PPC, mas, sobretudo,

pela incorporação dos princípios e práticas propugnados pelo campo da EJA, que transpuseram a dimensão teórico-argumentativa e passaram a se constituir em um novo *ethós* para os processos constituintes do curso, subvertendo valores instituídos e produzindo impactos profundos nos processos de (re)constituição/ (re)elaboração identitária em seus diferentes níveis.

4.2.2.1 A diversidade por olhares diversos

A abordagem da diversidade como temática intrínseca ao campo da Educação de Jovens e Adultos gerou algumas situações de estranhamento junto aos sujeitos participantes da pesquisa, uma vez que estes compreendiam o *lócus* da formação continuada em EJA a partir de sua dimensão didática, em detrimento de sua dimensão temática. Mesmo quando a pensavam a partir de sua dimensão temática, determinados aspectos relacionados às subjetividades presentes nos sujeitos da EJA não eram entendidos no sentido mais estrito como passíveis de investigação naquele âmbito, ou a partir daquele campo epistêmico específico.

Nestes termos, se fez necessária a viabilização de dispositivos que desnaturalizassem estas concepções pré-existentes em favor de movimentos que propiciassem uma reelaboração e uma rediscussão com relação à presença da diversidade, não apenas no cotidiano dos cursos, por meio dos referenciais teóricos das diferentes disciplinas, e da capacidade destas em se articular temática e epistemicamente, como também na sua produção acadêmica ao longo do curso e ao final dele, por meio do TCC.

Mais do que isso, o que se buscava promover era um repensar da questão da diversidade a partir do exercício laboral destes sujeitos em suas distintas realizações, bem como dos processos de (re)formulação de suas identidades, em diferentes níveis. Para isso, foram enfatizadas as discussões travadas no âmbito dos cursos de Especialização estudados, sua produção acadêmica, bem como suas práticas laborais e suas percepções identitárias e subjetivas com relação aos temas estudados.

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas tiveram um importante papel para a promoção deste repensar, à medida em que apresentou, de maneira lúdica e multirreferencial, diferentes aspectos da diversidade, não apenas de forma segmentada, como também a partir de suas convergências. Isto significa que os sujeitos, a partir de seus diferentes *loci* cotidianos, bem

como nos processos de constituição subjetiva, poderiam vir a assumir diferentes conformações com relação à diversidade.

Com base neste processo de sensibilização, foi possível se ampliar essa discussão, apostando-se na hipótese de que o afastamento temporal e o confronto entre as questões discutidas e os espaços laborais/ os cotidianos existenciais poderiam vir a gerar ressonâncias, de modo a causar impactos nos modos de se conceber e se vivenciar a diversidade nos diferentes espaços ocupados.

Assim, procedeu-se à retomada de sua problematização, por meio da aplicação de dois questionários distintos, um direcionado aos discentes-docentes (Apêndice I.3), e o outro, específico para os docentes dos cursos (Apêndice I.4). Por meio destes dispositivos, buscava-se nortear as questões mais proeminentes no processo de investigação de maneira mais sistematizada, correlacionando-se as percepções dos sujeitos participantes do estudo com relação às questões investigadas aos locais sociais por eles ocupados, não apenas com relação aos cursos, mas em seus percursos produtivos e existenciais.

A primeira questão proposta se relacionava à ocorrência de formação em EJA (inicial ou continuada) em um momento prévio ao ingresso nos cursos de Especialização. Os dados apresentados ratificam as percepções anteriores: entre os discentes-docentes, a maioria não teve acesso à formação em EJA na graduação, à exceção de alguns que concluíram o Curso Técnico em Formação de Professores (antigo Normal) e dos licenciados em Pedagogia. Com relação à formação continuada, alguns relataram algumas experiências de formação em serviço – como alunos bolsistas em programas institucionais, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Integrado em EJA da UFRJ –, e em cursos promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação a que estavam vinculados.

Entre os docentes, o quadro apresenta semelhanças quanto à aquisição da formação inicial e continuada em EJA, ainda que em menor escala. Contudo, a questão que assume proeminência no segmento está relacionada à formação em campo. Alguns docentes relataram experiências profissionais em EJA no âmbito do IFRJ – implantação do Curso de PROEJA e EJA no IFRJ; organização e docência em disciplinas optativas de EJA para os cursos de licenciatura –, reconhecendo-as como espaços formativos, o que se vincula a determinadas tendências pedagógicas que reconhecem a escola como lócus privilegiado de formação.

A este respeito, merece destaque a fala de um dos participantes:

Não frequentei um curso. A experiência com as classes e a responsabilidade de elaborar estratégias junto ao grupo de docentes deram suporte para o sucesso na formação dos alunos. O diálogo nas reuniões de coordenação do curso destinado a refletir sobre as condições de produção de metodologias, de estratégias, de recursos didáticos e para consolidar a filosofia de atuação dos docentes e discentes são imprescindíveis na ação educativa.

Com relação ao conhecimento prévio das questões e dos referenciais multiculturais, alguns discentes-docentes relataram experiências em âmbito de graduação, seja de forma sistematizada, através de disciplinas optativas e/ ou cursos de extensão, seja pelo debate temático promovido por meio de palestras, rodas de conversa e mesas redondas em eventos promovidos por escolas, universidades e movimentos sociais dos quais participaram. No entanto, a maioria afirmou que seu primeiro contato formal com os referenciais multiculturais se deu na EEJA.

Quanto aos docentes, os processos de apropriação teórica com relação ao multiculturalismo se deram, em sua maioria, na pós-graduação, por meio de disciplinas que problematizaram a temática. Todos foram unânimes ao reconhecer sua relevância para “o debate da diversidade cultural e construção da identidade”, uma vez que, segundo eles, esta possibilita, por meio das diversas tendências teóricas, compreender “as questões culturais sob outra lente”, tornando possível se “conhecer o universo cultural multifacetado em que vivemos e, como isso se reflete na Educação de Jovens e Adultos”.

Com relação as possíveis contribuições do multiculturalismo como referencial teórico para a discussão da diversidade por meio da produção acadêmica, boa parte dos discentes-docentes declarou ter abordado distintos aspectos relacionados à diversidade em seus TCCs. No entanto, nem todos utilizaram o referencial multicultural na tarefa. Isto atesta que, a exemplo do que já havia sido problematizado ao longo das oficinas, que, embora importante como marco do reconhecimento e da visibilização de algumas questões, o debate acerca da diversidade prescinde da utilização do referencial multicultural, podendo, inclusive, refutá-lo em alguns casos.

No entanto, é consenso entre os discentes-docentes de que as questões relacionadas à diversidade na EJA devem ser problematizadas, sendo o referencial multicultural de suma importância para a qualificação do debate. Como propostas, foi sugerido que as disciplinas “deveriam dar mais ênfase às diversidades para além da diversidade etária geracional”. Para isto, além da leitura de textos e artigos sobre o tema, foram propostas ações práticas que propiciem a vivência dessas leituras, tais como oficinas e/ou seminários. Também se propôs a apresentação de “depoimentos de profissionais de diferentes áreas que dialoguem com o

multiculturalismo, apontando a relevância da valorização da diversidade no contexto educacional, a fim de garantir a inclusão como direito”.

As proposições com relação às formas de incorporação das questões relacionadas à diversidade e ao multiculturalismo feitas pelos discentes-docentes apontaram para um amadurecimento com relação às percepções e ao reconhecimento de sua relevância para a consolidação de práticas educativas mais inclusivas e socialmente ancoradas. De acordo com um dos participantes:

Com a mudança e construção de novos paradigmas na Educação, onde a aprendizagem tem como foco o aluno, o diálogo é a maior ponte para que haja uma conexão maior entre professor e aluno. Nesse contexto a interdisciplinaridade é um suporte para que o discente possa desenvolver a reflexão crítica e a tomada de consciência do sistema ao qual estamos inseridos. Projetos curriculares são fundamentais para estimular o multiculturalismo na EJA e em outros espaços escolares.

Como propostas objetivas, foi sugerido que a questão multicultural se tornasse “pauta de estudos nas disciplinas oferecidas pelo curso, de maneira sistemática e interdisciplinar. Os professores necessitam ampliar as discussões sobre o currículo da EJA, e essas discussões permeiam as questões sobre diversidade, multiculturalismo, trabalho, vivências e histórias dos alunos”.

Nestes termos, defendeu-se que o multiculturalismo “deva ser abordado não apenas na EJA, como também nas diferentes modalidades e níveis de ensino”, por meio de “questionamentos sobre as experiências pessoais de alunas e alunos da especialização (no dia a dia, na sua história de vida, na sua formação) e sobre suas experiências profissionais”. Acredita-se que, para que a cidadania seja plenamente exercida, os jovens e adultos devem compreender que o pluralismo compõe a sociedade, sendo capazes, pois, de “relacionar teoria e prática” nos distintos processos de que fazem parte.

Já a maioria dos docentes declara nunca ter utilizado os referenciais multiculturais como indicações para seus orientandos de TCC. Nos casos em que foram utilizados, os mesmos apresentaram associação direta com os temas investigados, tendo, pois, caráter referencial junto aos mesmos. Dentre os temas com potenciais multiculturais, os mais recorrentes foram a diversidade étnico-racial, sexual (gênero e orientação), etária-geracional e educação especial e inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais específicas.

Com relação à incorporação das questões relacionadas à diversidade nas atividades da EEJA, os docentes entendem que isto deva ocorrer em todas as disciplinas, “não apenas nas que

tratam das questões do currículo, mas em todas as oportunidades em que se possa dialogar e dar conta das especificidades e diversidade do público da EJA”. No processo, deve-se abordar essas questões com base no perfil dos alunos da EJA e nos processos de formação docente, de maneira com que esta seja relacionada com a prática docente cotidiana.

Contudo, o entendimento quanto à otimização destes processos é de que “tais questões poderiam ser tratadas de forma mais concreta em reuniões de Colegiado. [Entende-se, pois, que para sua efetiva incorporação,] possivelmente, o curso precise ser reestruturado, para mostrar como essas questões podem ser melhor trabalhadas, como maior tempo para pensar atividades e instrumentos de avaliação no viés multicultural”.

A seguir, são feitas algumas proposições acerca de como se incorporar a questão multicultural à EEJA:

- Através do estudo, debate e vivência de saberes não hegemônicos.
- Pela incorporação aos currículos de forma transversal.
- Pela abordagem de temas, como, por exemplo, educação inclusiva (social, digital, cultural, etc), mas não se limitando ao contexto escolar, já que esta requer uma necessária mudança nas relações sociais e não só nas relações escolares.
- Acrescento a dimensão da diversidade paradigmática, trabalhada na disciplina em que atuei, que traz (suscita) uma compreensão sobre a maneira de ver o mundo e as formas de construção/reconstrução/rompimentos das concepções de uma época, com seus avanços e seus recuos (como vemos atualmente)."

Dentre as considerações feitas, merece destaque os apontamentos de um dos docentes acerca das correlações entre o perfil dos sujeitos da EJA e a importância da abordagem das questões multiculturais, a fim de melhor atendê-los:

As turmas de EJA têm como uma de suas principais características a diversidade, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Em geral estudantes da modalidade EJA, como quase todo mundo, naturalizam as relações sociais e tendem a repetir o senso comum, assumem que contradições e conflitos seriam, por definição, errados, e que diferenças étnico-raciais, de gênero e/ou de orientação sexual não existem ou não têm relação com a vida social na medida em que estariam restritas às determinações da natureza (como cor da pele e órgãos sexuais). Entendo que é importante trabalhar com as turmas de Especialização em EJA a compreensão da origem social e do ambiente familiar e comunitário das(os) estudantes de EJA que as turmas da Pós-Graduação têm contato. A crítica ao processo de naturalização das relações sociais deve ser realizada a partir do incentivo ao reconhecimento das(os) estudantes de sua inserção na vida social, como um conjunto de processos e relações não obrigatoriamente natural, imutável e/ou fatalista.

Por fim, os discentes-docentes foram questionados acerca dos impactos da participação nas Oficinas Pedagógicas em EJA e suas possíveis contribuições para o seu fazer laboral e a

produção acadêmica em curso. As intervenções feitas apontaram para a importância da adoção de uma abordagem multicultural para se discutir questões relacionadas à diversidade e aos direitos humanos, promovendo a reflexão acerca das ações e discursos excludentes em sala de aula, e proporcionando um 'olhar' mais atento às especificidades dos sujeitos da EJA.

Com relação à realização das oficinas, estas foram compreendidas como “um momento de ricas trocas de experiências em que, a cada temática abordada pelo professor, os participantes podiam compartilhar suas experiências docentes. A oficina possibilitou a participação de todos os presentes pela maneira como foi elaborada”.

De modo geral, os participantes a consideraram bem ministrada, “com conteúdos abordados extremamente importantes, e que possibilitaram a participação da turma em diversos momentos”:

“Achei que o tempo foi pouco para a oficina. As questões são pertinentes e essenciais. O material é de fácil compreensão e é de extrema necessidade para a reflexão do espaço escolar enquanto a garantia de um direito humano”.

“A questão do multiculturalismo deveria estar mais em pauta nas formações oferecidas aos professores, em especial da EJA. A oficina trouxe muitas questões socioculturais que me fizeram refletir sobre a importância de abordar e debater sobre a diversidade na sociedade”.

“Tanto as oficinas como as aulas despertaram reflexões sobre diferentes contextos educacionais. Tal envolvimento impactou e mudou o meu posicionamento e visão sobre a prática docente. No final desse curso, reconheço que não sou mais a mesma pessoa e profissional. Sou grata a todos por compartilhar momentos inesquecíveis”.

5. “O FUTURO É TÃO GRANDE, NÃO NOS AFASTEMOS...”

(...) Que, quando leio e releio estas páginas, não posso senão me perguntar onde ficaram os primeiros esboços, os rabiscos iniciais, aqueles rascunhos prolixamente ordenados em papéis naturalmente perdidos. Que quanto mais procuro a origem, mas encontro o final. Que me perdi em infinitos livros de areia.

*Carlos Skliar*⁴³

E no início, havia o desejo. De se contar uma história. De se contar esta história, minha história, que me constitui(u) e que me fez, e ainda faz, moto-contínuo de minhas ações, crenças e desejos. E o desejo, como sabemos, “é o que torna o irreal possível”⁴⁴. Ou, dito de outra forma, é o que nos impulsiona a um mergulho no campo das utopias, uma vez que, “mesmo que não possamos adivinhar o tempo que virá, temos ao menos o direito de imaginar o que queremos que seja”.⁴⁵

No entanto, há uma primeira ressalva a ser feita: esta história não é minha, ou melhor, não é apenas minha. Há outros sujeitos, muitos, que a teceram e a vivenciaram. Alguns, tal como Evaristo, a escreveram⁴⁶, relatando suas vivências, seus medos, suas frustrações, suas alegrias, suas descobertas, suas vidas, por si e em si; nos outros e com os outros. Fato é que também eu “escrevi/ em meu tempo”⁴⁷, outro tempo, partes de mim e de outros que nos conectaram e nos fizeram tecelões de nossas utopias. E, agora, após algumas hesitações, hei de confiar no que aqui foi tecido, e no que ainda há por se tecer, a fim de que me seja possível

⁴³ SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse ali?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 17.

⁴⁴ REIS, Nando. O meu mundo ficaria completo (com você). In: ELLER, Cássia. **(Com você) O meu mundo ficaria completo**. Brasil: Universal Music, 1999. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/nando-reis/meu-mundo-ficaria-completo-com-voce.html>. Acesso em 24 Jan. 2018.

⁴⁵ GALEANO, Eduardo. O direito ao delírio. In: **De pernas pro ar**: A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

⁴⁶ “A escritora Conceição Evaristo cunhou o conceito de escrevivência em 1995, a partir das palavras “escrever” e “viver” (...). Escrevivência tem a ver, portanto, com autobiografia, com a ideia de “escrita de si”, com o fato de que a subjetividade de qualquer escritor ou escritora contamina a sua escrita” (CABRAL, 2018).

⁴⁷ CAMPOS, Álvaro de. Todas as cartas de amor são ridículas. In: PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

prosseguir com o bordar da (r)existência, posto que “a memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”⁴⁸.

Foi no entrelaçamento destas narrativas, e dos significados que encerram em si – as ações, reações, inflexões, subversões, abstenções – que se tornou possível vislumbrar as primeiras conexões desta trama rizomática, que segue, ainda agora, a se expandir sem hierarquias ou normas, produto e substância dos sujeitos, suas subjetividades e os atravessamentos que os constituem identitariamente em múltiplas dimensões.

Amplificar o grito, o riso, a esperança: compartilhar o sonho; denunciar a angústia, o abuso, o descaso, a dor; mapear o futuro, demarcar o presente, desenhar o futuro. Muitas foram as expectativas, e vã a pretensão de se construir respostas, não mais que contingentes, para as questões em tela, movido que estava pela ideia de deixar um legado. Em seu lugar, experimentei, mais uma vez, a sensação de incompletude. Ao invés da tão desejada “sensação de dever cumprido”, a certeza de que muito ainda há a ser feito.

Esta dura e inconveniente verdade, para além do desconforto inicial, provocou, associada às experiências da pesquisa e da escritura deste estudo, desdobramentos prazerosamente surpreendentes. Ao contrário da primeira vez em que vi nesta situação, quando o desalento de subscrever o óbito da utopia era o sentimento dominante, hoje vivencio o fim de outra forma: com otimismo e com a certeza de que não estou só.

Ao longo de todo o processo (das leituras, conversas, pesquisas, descobertas), me vi acompanhado, não apenas de pessoas, mas de sonhos e esperanças. Mais que um alento, o que fica e o que segue é a certeza (e elas são poucas nestes tempos tão nebulosos e incertos que vivemos) de que, hoje nada se acaba, mas, sim, que se renovam as utopias e recrudescem as lutas.

Não, não foi, e ainda não é nada fácil chegar até aqui. Mas percebo que se faz, a cada dia, mais necessário, e até mesmo inevitável, diante das múltiplas intempéries do nosso contexto sociopolítico atual, que mantenhamos “nossa cabeça alerta, nossa espinha ereta e nosso coração tranquilo”, ainda que vigilante. Para isto, é preciso sempre lembrar porque fazemos o que fazemos. O trabalho é muito, os ataques, incessantes e sistemáticos, e se não tivermos uma forte clareza de propósitos, o ato de tangenciar, ou mesmo de abdicar, (a)o caminho a ser trilhar parece, por vezes, a coisa certa a se fazer.

⁴⁸ GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

Nestas últimas e derradeiras linhas, a resposta (Precisamos de uma? Há uma?) que me ocorre na tentativa de dar um fechamento ao que não pode (e que não deve, posto que é contingente) ser fechado é de natureza (!?) iminentemente metafísica: "é preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã".⁴⁹ Ou, em uma perspectiva diametralmente oposta, uma vez que a aposta é de que *há um amanhã*, ou, melhor dizendo, de que *é possível se construir um amanhã*, é que "vamos precisar de todo mundo/ pra varrer do mundo a opressão".⁵⁰

Para resgatar a utopia reincidente de "modos de existência mais fraternos e solidariamente construídos", nos cabe resgatar, fortalecer e disseminar a noção, por vezes adormecida, de que "um mais um é sempre mais que dois". A mobilização coletiva e dialógica, tão fundamental em momentos-chave da nossa História recente, precisa se tornar o norte segundo o qual novas trajetórias existenciais serão traçadas, em uma perspectiva rizomática, em que as narrativas não começam, nem se concluem, mas se entrecruzam e se sobrepõem, em um processo permanente de (re)conhecimento e (re)construção ético, estético e epistemológico (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Nesta perspectiva, os relatos apontam para um descompasso entre os discursos circulantes nos espaços educativos (escola e universidade, em sentido estrito; sociedade e movimentos sociais, no sentido amplo) e suas respectivas materializações, não só por meio de dispositivos legais, mas, sobretudo, por mudanças de valores, hábitos, costumes e relações. Os retrocessos presentes nas políticas públicas mais recentes voltadas para a EJA (retomada do ENCCEJA, fechamento de turmas e escolas) e para a Rede Federal (redução da verticalização e do ensino integrado, por meio da obrigatoriedade de 70% de vagas para o ensino técnico) indicam que, para além dos avanços históricos, há a necessidade em se recrudescer as lutas em favor de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Contudo, para além dos desafios com que ainda nos deparamos neste tão subjuntivo futuro, nos cabe a celebração dos avanços alcançados ao longo do percurso. Neste sentido, cabe o destaque de um conjunto de ações relacionadas à EJA no âmbito do IFRJ, que, a despeito de não serem decorrentes deste estudo, certamente evidenciam a consolidação de uma cultura institucional mais permeável às suas múltiplas realizações:

⁴⁹ RUSSO, Renato. Pais e Filhos. In: LEGIÃO URBANA. **As Quatro Estações**. Brasil: EMI Music, 1989. Disponível em: <https://bit.ly/2J1arTK>. Acesso em 24 Jan. 2018.

⁵⁰ GUEDES, Beto; RONALDO, BASTOS. O Sal da Terra. In: BETO GUEDES. **Contos da Lua Vaga**. Brasil: EMI Odeon, 1981. Disponível em: <https://bit.ly/2J1arTK>. Acesso em 24 Jan. 2018.

Em 2017, foi publicado um livro com a produção dos primeiros anos da Especialização em EJA (2017). Organizado pela então coordenadora do curso, Prof.^a Claudia Teixeira, o mesmo contou com a destinação de recursos específicos da Diretora Adjunta de Pesquisa e Extensão do campus Nilópolis. Como ações adicionais, há a intenção de se publicar um outro volume com a produção mais recente da Especialização em EJA, bem como uma compilação dos trabalhos desenvolvidos na Especialização em PROEJA, ambos em formato digital. Desta forma, pretende-se dar visibilidade à produção acadêmica dos cursos, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas futuras na área.

A partir do primeiro semestre deste mesmo ano, foi criado um Grupo de Trabalho (GT), em âmbito institucional, para discutir a EJA no contexto do IFRJ. O desdobramento de suas ações deu origem, no ano seguinte, ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos do IFRJ (FEJA-IFRJ), que tem operado como um importante instrumento de mobilização da comunidade com relação à causa da EJA. Suas ações têm buscado promover a consolidação e ampliação da oferta do PROEJA, por meio da proposição da abertura de novos cursos nos *campi* que ainda não oferecem a modalidade, e pela oferta de novas modalidades técnicas; e pelo estímulo às ações voltadas para a formação continuada docente e a pesquisa relacionadas ao campo.

Conforme já mencionado, foi criado, no segundo semestre do mesmo ano, no âmbito do Colegiado do Curso de Especialização em EJA, um Grupo de Trabalho para discutir a reforma do currículo da Especialização em EJA. O Colegiado, com base nos resultados apresentados ao fim da primeira etapa, solicitou a continuidade dos trabalhos, o que está previsto para se realizar ainda em 2019.

Conforme deliberação do Colegiado, determinou-se a normatização de um calendário de eventos relacionados à EJA no âmbito do curso de Especialização. Nestes termos, optou-se pela realização bienal de um Encontro em EJA aberto à comunidade acadêmica (o II Encontro EJA do IFRJ foi realizado nos dias 30 e 31 de outubro de 2017, com grande adesão de todo o Estado); e pela realização bienal de um evento interno em EJA (No 2º semestre de 2018, foram realizadas as Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares em EJA, que operaram como instrumento metodológico deste estudo).

Para além das ações pontuais previstas, houve também a proposição de ações continuadas de reflexão acerca dos rumos da modalidade, tais como a criação de um Grupo de Pesquisa *intercampi* em EJA, o que tende a qualificar teoricamente o debate acerca do tema, suscitando o surgimento de pesquisas aplicadas na área.

Além disso, a participação de membros do Colegiado em EJA em um Grupo de Trabalho para discutir a possibilidade de abertura de um mestrado interdisciplinar em “Educação, Cultura e Diversidade”, em que uma das linhas versaria sobre a Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, aponta para novas perspectivas acerca dos estudos relacionados à modalidade em âmbito stricto sensu, promovendo a verticalização das ações formativas na modalidade.

No entanto, para além das perspectivas de futuro, e para que estas possam se realizar com a efetividade desejada, se faz necessário o aprimoramento das práticas vigentes e que não vem apresentando os resultados almejados. Neste sentido, as dificuldades em se assegurar a participação dos alunos egressos nos processos de produção de dados deste estudo apontaram para a necessidade de se promover uma política permanente de inclusão, que seja capaz de incorporar os diferentes segmentos: egressos, técnico-administrativos, alunos do PROEJA, participantes do FEJA e a comunidade do IFRJ no cotidiano dos cursos, sendo estabelecidos os limites e possibilidades para tal.

Com relação aos objetivos específicos deste estudo, a análise dos dados apontou para a baixa proeminência da abordagem da diversidade nos cursos estudados, nos quais foram detectadas ocorrências pontuais nos referenciais teóricos utilizados nas disciplinas, bem como nos trabalhos de conclusão de curso produzidos. Uma vez que, segundo os dados aferidos, há, por parte dos sujeitos participantes do estudo, o reconhecimento da importância de sua abordagem para o incremento da dimensão inclusiva do curso, tais apontamentos serão encaminhados ao Colegiado de Curso e aos membros do Grupo de Trabalho responsável pela reformulação da matriz curricular como contribuições para a democratização deste processo.

Nesta perspectiva, os dados produzidos ratificam a hipótese inicial de que o multiculturalismo se constitui em um campo teórico potente, capaz de contribuir efetivamente, não somente para o crescimento da EJA, como também para que os espaços formativos a ela relacionados se tornem efetivamente inclusivos, promovendo, assim, modos mais fraternos de vida e de ação cotidiana.

REFERÊNCIAS

ABREU JR., J. M. de. **Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ**: entre percalços, demandas e potencialidades. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L.. **Jogos para pensar**: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2013. (Série Cadernos da Diversidade).

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Marcelo. **Educar em direitos humanos** – estratégias metodológicas. Apresentação. 2015. 13 slides. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/metodologia_edh.htm. Acesso em 15 mar. 2017.

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que dizer aos educadores? *In*: **Plenária do Fórum Mineiro de EJA**, 67. Belo Horizonte, 2007.

AUGUSTINHO, Elizabeth. A trajetória do ensino de Graduação no IFRJ. *In*: BENTIN, Priscila; SOARES, Janaína Dória Líbano (Org.). **Memórias e trajetórias**: histórico do ensino de graduação no IFRJ. Rio de Janeiro: IFRJ, 2017, p. 25-40.

BARCELOS, Valdo. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2006.

BARROS, L.B. de; KASTRUP, V.. Cartografar é acompanhar processos. *In*: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. v.1, p. 52-75.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Brasília: 2018. *In*: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 08 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: 2008. *In*: http://www.agenda2020.org.br/arquivos_PropostaAnexos/93Arquivo_EDUC_15_Educacao_Profissional.pdf. Acesso em 08 mar. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o

Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília: 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA – Programa 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. Brasília: MEC/SETEC, 2007a.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

BRECHT, Bertold. **Poemas** (1913-1956). São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 121.

CABRAL, J. R.. Escrivências na C.I. *In: Informação, Memória e Sociedade*. Disponível em: <http://www.memoriaesociedade.ibict.br/escrivencias-na-c-i/>. Acesso em 13. Out, 2018.

CAMPOS, Álvaro de. Todas as cartas de amor são ridículas. *In: PESSOA, Fernando. Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In: CANDAU, V.M.F. (org.). Magistério: construção cotidiana*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 51-68.

CANDAU, V.M.F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 125-161.

CANDAU, V.M.F. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. *In: CANDAU, V.M.F. (org.). Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012, p. 15-33.

CANDAU, V.M.F. et. al.. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANELA, Guilherme; SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Regulação para o pluralismo e a diversidade na mídia. *In: BARROS, José Márcio; KAUARK, Giuliana (orgs.). Diversidade cultural e desigualdade de trocas: participação, comércio e comunicação*. São Paulo: Itaú Cultural; Observatório da Diversidade Cultural, Editora PUC Minas, 2011, p. 83-99.

CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. *In: Santos, L. L. de C. P. & Favacho, A. M. P. (orgs.). Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, 2012. p. 237-50.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 21, Dez. 2002, p. 61-74.

CANEN, A. G.; CANEN, A.. **Organizações Multiculturais: logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, 2012, p. 306-25.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, C. da S.. Formação Continuada e Educadores de Jovens e Adultos: caminho para a reflexão da prática? *In*: RODRIGUES, R. L. (org.). **A contribuição da escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos**. Curitiba/ PR: CRV, 2009, p. 95-114.

CROSSO, Camilla. La lucha por los sentidos del derecho a la educación: más allá de los falsos consensos. **El País**. Buenos Aires: 29 Ago. 2017. *In*: <https://goo.gl/UHqot9>. Acesso em 16 Set.2017.

CRUZ, E.; GONCALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R.. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-5, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**, v. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DJAMILA RIBEIRO E TATIANA NASCIMENTO. **Espelho**. Rio de Janeiro: Canal Brasil, 16 de abril de 2018. Programa de TV; Entrevista. (23 min). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5629601/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DRAG QUEEN quebra preconceitos e ajuda crianças com câncer no Piauí. **Fantástico**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 05 de fevereiro de 2017. Programa de TV. (3 min 52 seg). Disponível em: <https://globosatplay.globo.com/canal-brasil/v/6650107/>. Acesso em: 20 set. 2018.

DRIESSNACK, Martha; SOUSA, Valmi D.; MENDES, Isabel Amélia Costa. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 3: Métodos mistos e múltiplos. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. 2007, vol.15, n.5, p. 1046-1049.

ELLIOT, Jane. **Destruindo o racismo em um minuto (fragmento)**. Entrevista. (1 min). Disponível em: <https://bit.ly/2C67cVd>. Acesso em 27 mar. 2018.

FELISBERTO, Fernanda. **As escriturísticas nas performances do encarceramento**. Disponível em: <https://bit.ly/2UmQnwm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FLEURI, R. M.. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLORO, Elisângela Ferreira. O trabalho docente e verticalização do ensino nos institutos federais. **XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Endipe, 2014, E-book,

Livro 3. Universidade Estadual do Ceará. 2014. Disponível em <https://bit.ly/2TEJo0o>. Acesso em 13 set. 2017.

FONTAN, Ivonilton Alves. **Do CTQI ao IFRJ** – a história completa. Teresópolis/ RJ: Clube de Autores, 2011a.

FONTAN, Ivonilton Alves. **Do CTQI ao IFRJ** – seis décadas construindo uma identidade. Teresópolis/ RJ: Clube de Autores, 2011b.

FRANCO-AZEVEDO, Carlos Eduardo; ABDALLA, M. B.. A Estratégia de Triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o Pragmatismo. **Revista das Ciências Militares**, v. 8, p. 117-128, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M.. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEANO, Eduardo. O direito ao delírio. *In*: **De pernas pro ar**: A escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

GENTILI, Pablo. La vida, la política y nuestras escuelas: ¿Por qué los neoliberales le temen a la educación?. **El País**. Buenos Aires: 14 Set. 2017. *In*: <https://goo.gl/g147dK>. Acesso em 16 Set.2017.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Nova Iguaçu (RJ): 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

GOUVEIA, F.P. S. **Proeja e mundo do trabalho**: inserção, reinserção e horizonte precário. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GUEDES, Beto; Ronaldo, BASTOS. O Sal da Terra. *In*: BETO GUEDES. **Contos da Lua Vaga**. Brasil: EMI Odeon, 1981. Disponível em: <https://bit.ly/2J1arTK>. Acesso em 24 Jan. 2018.

IGNÁCIO, P. C. S.. **Da educação tecnológica à formação profissional**: a reforma do ensino técnico em questão. Niterói, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Histórico dos campi**. In: <https://portal.ifrj.edu.br/campi>. Acesso em 22 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação. Campus Nilópolis. **Projeto Pedagógico de Curso de Especialização Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos**. Nilópolis/ RJ, 2013.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G.. **Metodologia Científica**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

IVENICKI, A.; MARQUES, L. P. (orgs.). **Educação e Multiculturalismo**: perspectivas, tendências e desafios. Juiz de Fora/ MG: Editora UFJF, 2014.

LEAL, R.P. . **Formando os formadores**: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais. Rio de Janeiro/ RJ. Dissertação. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

LEAL, R.P. . Quem tem medo da EJA? Inquietações de um pesquisador em (meio à) crise. In: JANOÁRIO, R. de S. (org.). **Diálogos Interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 187-207.

LEAL, R.P. ; COSTA, R. P. . Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular – legado, apontamentos e contribuições para a Rede Pública Federal. In: LEAL, R.P. ; DUARTE, P. M. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes contextos de ensino na Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)**. João Pessoa: IFPB, 2019. (Série Reflexões, v. 4). [No prelo].

LEAL, R.P. ; ABREU JR., J. M. de. O Estado do Conhecimento do Proeja: apontamentos do período entre 2007 e 2011. In: BOMFIM, A. M. do; E. D. MAIA (orgs.). **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seu autorretrato**: a reflexão de seus próprios pesquisadores. João Pessoa: IFPB, 2018, p. 107-137. (Série Reflexões, v. 3)

LEAL, R.P. ; IVENICKI, A.; OLIVEIRA, R. J. de. O (não) lugar da Educação de Jovens e Adultos e a crise escolar: algumas considerações. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina/ PI, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018, p. 228-248.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência. **Competência**: Revista da Educação Superior do Senac-RS, v. 1, p. 11-28, 2008.

MAIA, Maria Vitória C. M. **Criar e brincar**: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

MAIAKÓVSKI, Vladímir. **Maiakóvski** - Antologia Poética. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 1987.

MARTINS, A. A. Democracia não institucional e os múltiplos sentidos das lutas. *In:* NAJJAR, J.; CAMARGO, S.. **Educação se faz (na) política**. Niterói/ RJ: EdUFF, 2006.

MEDIANO, Z. D.. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. *In:* **Magistério: construção cotidiana**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 91-109.

MELO, Patrícia Eliane de; ROCHA, Marisa Lopes da. Poder e Trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão. **Psicologia em Revista**, v. 14, p. 81-94, 2009.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. *In:* SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu Costa de (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Jundiaí/SP: Paco, 2017.

NASCIMENTO, M. das G.. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In:* **Magistério: construção cotidiana**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 69-90.

NUNES, Clarice. **As políticas de formação docente numa perspectiva histórica: construindo escalas de análise e produzindo representações**. Texto sobre a aplicação do uso do macro/micro em pesquisa realizada pela autora no município de São Gonçalo, inédito, digitado, para publicação em coletânea. s.d.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

PESSOA, Fernando. **Poesia (1918-1930)**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2005, p. 132.

QUINALHA, R.. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. *In:* JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M.. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

RAMOS, M. N.. **Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v. 1. 92p.

RAMOS, M. N.. **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v. 1. 124p.

REIS, Nando. O meu mundo ficaria completo (com você). *In:* ELLER, Cássia. **(Com você) O meu mundo ficaria completo**. Brasil: Universal Music, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2J1arTK>. Acesso em 24 Jan. 2018.

REMOVE Labels This Ramadan / Dark Ifta. Campanha publicitária para The Coca-Cola Company. FP7/DXB – McCann Worldgroup. 2016. (2 min 47 seg). Disponível em: <https://bit.ly/2XB10xs> /. Acesso em: 20 set. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** (Feminismos plurais). Belo Horizonte/ MG: Letramento; Justificando, 2017.

RODRIGUES, R. L.. Educação de Jovens e Adultos: tensões e intenções nos processos escolares. *In*: RODRIGUES, R. L. (org.). **A contribuição da escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos**. Curitiba/ PR: CRV, 2009.

RUSSO, Renato. Pais e Filhos. *In*: LEGIÃO URBANA. **As Quatro Estações**. Brasil: EMI Music, 1989. Disponível em: <https://bit.ly/2J1arTK>. Acesso em 24 Jan. 2018.

SALÉH AMADO, L. A.; VIANA, S. S.. Proeja e Pronatec: problematizando concepções de educação para a modalidade de jovens e adultos. **Ideação** (Unioeste. Impresso), v. 16, p. 121-141, 2014.

SANJAY'S Super Team. Direção de Sanjay Patel. EUA: 2015. (7 min 6 seg.), curta-metragem de animação, son., color. Disponível em: <https://vimeo.com/237621488>. Acesso em 20 set. 2018.

SANTIAGO, M; AKKARI, A. & MARQUES, L. P. Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. *In*: **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013, p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes?** A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: visão dos gestores. Brasília/DF. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.

SINGER, Paul. A economia solidária como ato pedagógico. *In*: KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005. p. 13-20.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse ali?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPINK, M. J. P. ; MENEGON, V. M.; MEDRADO, B. . **Oficinas como estratégia de pesquisa**: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), v. 26, p. 32-43, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

VIANA, S. S.. **Integração curricular**: efeitos nas relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MAJORITÉ opprimée. Direção de Sanjay Patel. EUA: 2015. (11 min.), curtametragem, son., color. Disponível em: <https://bit.ly/2IUTvOR>. Acesso em 20 set. 2018.

I. APÊNDICES

I.1 Oficina pedagógica: programação

I.1.1 1º encontro (03 e 28-04-2018)

- Apresentação da oficina e de suas “pretensões” (programação, ementa e objetivos).
- Apresentação dos objetivos (geral e específicos) da tese.
- O multiculturalismo e suas abordagens.
- Identidade(s) – as contribuições do multiculturalismo.
- Exibição do vídeo “Destruindo o racismo em 1 minuto” (1:00).
- Concepções sobre diversidade e diferença.
- Igualdade e diferença/ Igualdade e diferença na EJA (questionários).
- Temas da EJA (cf. Fórum EJA BR).
- Avaliação do encontro.

I.1.2 2º encontro (30-09-2018)

- Recapitulação dos encontros anteriores/ Apresentação da programação do encontro.
- Diversidade: verbete.
- Diversidade: um debate contemporâneo
- Apresentação do levantamento da produção científica (trabalhos defendidos) das Especializações.
- Exibição do vídeo “Propaganda Coca cola sobre preconceito” (02:45), seguida de debate.
- Exibição do vídeo “Drag queen quebra preconceitos e ajuda crianças com câncer no Piauí” (03:52), seguida de debate (diversidade sexual e de gênero)
- Apresentação do quadro de diversidades construído com base no levantamento da produção científica das Especializações.
- Exibição do vídeo “Audiovisual Hoje”, por Mariana Youssef (Série Mulheres Protagonistas – Canal Lifetime) (01:24) e “Maioria Oprimida” (2010) – [fragmento] seguida de debate (diversidade sexual e de gênero)
- Dinâmica: *Homens são, Mulheres são*.
- Exibição do vídeo “Sanjay's Super Team” (2016), seguida de debate (diversidade religiosa e etária)
- O que são direitos humanos?
- Direitos Humanos: marcos legais internacionais e no Brasil
- Avaliação da oficina.

I.2 EJA em dois tempos (questionário para discentes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Senhor(a)

O presente questionário está vinculado à pesquisa da tese de doutorado intitulada "EJA em dois tempos: (re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada", desenvolvida por Rony Pereira Leal, aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki.

O presente estudo se dedica a analisar os processos de construção e viabilização da formação continuada docente nos Cursos de Especialização em EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. Neste sentido, sua finalidade é observar as contribuições que o multiculturalismo e suas categorias prestam, ou pode vir a prestar, para o crescimento da modalidade, bem como para que tais cursos se tornem efetivamente inclusivos.

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, como também sua autorização para apresentar os respectivos resultados deste estudo em eventos da área e em publicações em periódicos de abrangência nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações solicitadas. Caso se decida pela participação, basta prosseguir com o preenchimento. Contudo, caso opte pela sua não participação, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, poderá interrompê-lo sem quaisquer repercussões.

Caso necessite de maiores esclarecimentos, favor entrar em contato através do e-mail rony.leal@ifrj.edu.br.

Desde já, agradeço seu apoio e contribuição.

RONY LEAL

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

2. Nome completo *

3. Curso *

Marcar apenas uma opção.

Especialização em EJA

Especialização em PROEJA

4. Ano de ingresso *

Ir para a pergunta 4.

Sua experiência acadêmica e profissional

5. Você leciona, ou já lecionou, na EJA?

** Marcar apenas uma opção.*

Sim

Não *Ir para a pergunta 7.*

Docência em EJA

6. Qual o perfil da(s) instituição(ões) em que atuou? Por quanto tempo? Marque todas que se aplicam.

	1-5 anos	6-10 anos	+ de 10 anos
Escola pública municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola pública estadual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola pública federal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituição do Sistema "S"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola do campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projeto e/ou programas de aumento de escolaridade (se sim, especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ações comunitárias em igrejas ou associações de moradores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ações vinculadas a movimentos sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Resumo das ações desenvolvidas

Ir para a pergunta 7.

Formação em temas específicos

8. Antes de cursar a Especialização, você já havia feito algum curso e/ou disciplina que tratasse especificamente da EJA? Em caso positivo, especifique. *

9. Você já teve contato, em algum curso e/ou disciplina que tenha frequentado, com textos e/ou questões relacionadas ao multiculturalismo? Em caso positivo, especifique. *

10. **Assinale, na relação abaixo, quais dimensões da diversidade foram abordadas ao longo do curso de Especialização que você frequentou.**

Marque todas que se aplicam.

- Sexual (gênero e orientação);
- Étnico-racial;
- Etária-geracional;
- Educação inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais específicas; Religiosa;
- Linguística: variação e norma; alfabetização e letramento/ multiletramentos; tecnologias digitais);
- EJA em espaços não-formais: educação do campo, prisional, comunitária, "in company"; Educação ambiental.

11. **Você concluiu ou está desenvolvendo seu Trabalho de Conclusão de Curso?**

** Marcar apenas uma opção.*

- Sim
- Não *Ir para a pergunta 14.*

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

12. **Utilizou algum referencial teórico**

multicultural? *Marcar apenas uma opção.*

- Sim
- Não

13. **Abordou alguma(s) das temáticas abaixo?**

Marque todas que se aplicam.

- Sexual (gênero e orientação);
- Étnico-racial;
- Etária-geracional;
- Educação inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais específicas; Religiosa;
- Linguística: variação e norma; alfabetização e letramento/ multiletramentos; tecnologias digitais);
- EJA em espaços não-formais: educação do campo, prisional, comunitária, "in company"; Educação ambiental.
- Outro: _____

14. **Caso tenha marcado "Outros", favor descrever.**

Relevância da abordagem multicultural

15. **Com relação às questões relacionadas ao multiculturalismo e à diversidade, você acredita que estas devam ser abordadas no curso de Especialização em EJA? De que forma(s)?**

20. **Dê a sua opinião quanto ao grau de relevância das temáticas abordadas na oficina com relação à diversidade. ***

Marque todas que se aplicam.

	Altamente relevante	Relevante	Pouco relevante	Nada relevante
Sexual (gênero e orientação);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Étnico-racial;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etária-geracional;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educação inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais específicas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religiosa;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Linguística: variação e norma; alfabetização e letramento/ multiletramentos; tecnologias digitais);	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EJA em espaços não-formais: educação do campo, prisional, comunitária, "in company".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. **Com relação à aquisição de conhecimentos relativos ao multiculturalismo e à diversidade, você acredita que a oficina: ***

Marcar apenas uma opção.

- Mostrou-se altamente relevante para a sua formação.
- Mostrou-se relevante para a sua formação.
- Pouco contribuiu para a sua formação.
- Não contribuiu para a sua formação

22. **A sua participação na oficina apresentou contribuições para a sua prática docente? Em caso positivo, quais?**

23. **A sua participação na oficina apresentou contribuições para o desenvolvimento do seu TCC? Em caso positivo, quais?**

24. **Deixe seus comentários sobre a oficina e as questões abordadas.**

I.3 EJA em dois tempos (questionário para docentes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Senhor(a)

O presente questionário está vinculado à pesquisa da tese de doutorado intitulada "EJA em dois tempos: (re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada", desenvolvida por Rony Pereira Leal, aluno do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki.

O presente estudo se dedica a analisar os processos de construção e viabilização da formação continuada docente nos Cursos de Especialização em EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis. Neste sentido, sua finalidade é observar as contribuições que o multiculturalismo e suas categorias prestam, ou pode vir a prestar, para o crescimento da modalidade, bem como para que tais cursos se tornem efetivamente inclusivos.

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário, como também sua autorização para apresentar os respectivos resultados deste estudo em eventos da área e em publicações em periódicos de abrangência nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações solicitadas. Caso se decida pela participação, basta prosseguir com o preenchimento. Contudo, caso opte pela sua não participação, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, poderá interrompê-lo sem quaisquer repercussões.

Caso necessite de maiores esclarecimentos, favor entrar em contato através do e-mail rony.leal@ifrj.edu.br.

Desde já, agradeço seu apoio e contribuição.

RONY LEAL

*Obrigatório

1. **Endereço de e-mail ***

2. **Nome completo ***

3. **Graduação em ***

4. **Titulação/Área ***

5. **Curso(s) em que atua/atuou no IFRJ**

** Marque todas que se aplicam.*

- Especialização em EJA
- Especialização em PROEJA

Docência em EJA (Educação Básica)

6. **Você leciona, ou já lecionou, em turmas de EJA e/ou PROEJA?** * Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. **Em caso positivo, qual o perfil da(s) instituição(ões) em que atuou? Por quanto tempo?** Marque todas que se aplicam.

	1-5 anos	6-10 anos	+ de 10 anos
Escola pública municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola pública estadual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola pública federal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituição do Sistema "S"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola do campo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projeto e/ou programas de aumento de escolaridade (se sim, especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ações comunitárias em igrejas ou associações de moradores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ações vinculadas a movimentos sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. **Resumo das ações desenvolvidas**

Docência na(s) Especialização(ões) em EJA do IFRJ

9. **Antes de atuar como docente na Especialização, você já havia feito algum curso e/ou disciplina que tratasse especificamente da EJA? Em caso positivo, especifique.** *

10. **Você já teve contato, em algum curso e/ou disciplina que tenha frequentado, com textos e/ou questões relacionadas ao multiculturalismo?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

11. **Em caso positivo, tal experiência** Marcar apenas uma oval.

- mostrou-se altamente relevante para a sua formação.
 mostrou-se relevante para a sua formação.
 pouco contribuiu para a sua formação.
 não contribuiu para a sua formação

12. **Caso tenha respondido positivamente à questão anterior, favor descrever.**

13. **Com relação às questões relacionadas ao multiculturalismo e à diversidade, você acredita que estas devam ser abordadas no curso de Especialização em EJA? De que forma(s)? ***

14. **Assinale, na relação abaixo, quais dimensões da diversidade foram abordadas ao longo da(s) disciplina(s) do(s) curso(s) de Especialização em que você atuou como docente.**

Marque todas que se aplicam.

- Sexual (gênero e orientação);
- Étnico-racial;
- Etária-geracional;
- Educação inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais específicas; Religiosa;
- Linguística: variação e norma; alfabetização e letramento/ multiletramentos; tecnologias digitais);
- EJA em espaços não-formais: educação do campo, prisional, comunitária, "in company"; Educação
- ambiental.

15. **Você (co)orientou, ou está (co)orientando, Trabalhos de Conclusão de Curso ? *** *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não *Pare de preencher este formulário.*

Orientações de TCC

16. **Você já orientou, no âmbito das Especializações em EJA do IFRJ, trabalhos que tenham utilizado referencial teórico multicultural? Em caso positivo, especifique.**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. **Entre os trabalhos orientados por você, alguma(s) das temáticas abaixo foram abordadas?**

Em caso positivo, assinale-as.

Marque todas que se aplicam.

- Sexual (gênero e orientação);
- Étnico-racial;
- Etária-geracional;
- Educação inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais específicas; Religiosa;
- Linguística: variação e norma; alfabetização e letramento/ multiletramentos; tecnologias digitais);
- EJA em espaços não-formais: educação do campo, prisional, comunitária, "in company"; Educação ambiental.
- Outro: _____

18. **Caso tenha marcado "Outros", favor descrever.**

II. ANEXOS

II.1 Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EPROEJA)

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE QUÍMICA DE NILÓPOLIS- RJ

**DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU**



PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, aprovado pelo Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ, como parte dos requisitos para a autorização e o reconhecimento de cursos de Especialização junto ao INEP/MEC.

Recursos do projeto deverão ser alocados no CEFET de Química da Nilópolis/RJ.

Dados para o registro: CNPJ 32.093.114/0001-10 / UG: 153174 / Gestão: 15217

Local: Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ / Unidade Nilópolis

Endereço: Rua Lúcio Tavares no 1.045, Centro, Nilópolis, RJ. CEP: 26.530-060.

Telefone: (21) 2691-9800; Fax: (21) 2691-1811 / Internet: <http://www.cefeteq.br>

Nilópolis, RJ
Julho/2008

DIRIGENTE PRINCIPAL**LUIZ EDMUNDO VARGAS AGUIAR**

Cargo/Função: Diretor-Geral

Telefone: 21-26919802

E-mail: dg@cefeteq.br

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**SIDNEI QUEZADA MEIRELES LEITE**

Cargo/Função: Diretor de Pós-Graduação e Pesquisa

Telefone: 21-26919805 Cel. (21) 94906303

E-mail: dipog@cefeteq.br, sidneiquezada@gmail.com

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO E SECRETARIA**CLAUDIA DE SOUZA TEIXEIRA**

Cargo/Função: Coordenador do Programa de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

Telefone: 21-2791 8601 Celular: 21-9545 6300

E-mail: claudiast@cefeteq.br

DIRIGENTES DA UNIDADE NILÓPOLIS (SEDE)**UNIDADE NILÓPOLIS (SEDE)**

Rua Lúcio Tavares, nº 1.045, Centro, Nilópolis, RJ. CEP: 26.530-060.

ANDERSON DOMINGUES CORRÊA

Cargo/Função: Diretor da Unidade Nilópolis

Telefone: 21 2691-9800 Fax: 21 2691-1811

E-mail: dunil@cefeteq.br

SHEILA PRESSENTIN CARDOSO

Cargo/Função: Diretora Adjunta de Desenvolvimento do Ensino

Tel. 21- 2691-9826

E-mail: gde_unil@cefeteq.br

SERGIO HENRIQUE SILVA JÚNIOR

Cargo/Função: Diretor Adjunto de Apoio ao Ensino

Tel. 21- 2691-9826

E-mail: gate_unil@cefeteq.br

INSTITUIÇÃO EXECUTORA

Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ
Dados para o registro: CNPJ 32.093.114/0001-10
UG: 153174
Gestão: 15217
Local:
Unidade Nilópolis
Endereço: Rua Lúcio Tavares nº 1.045, Centro, Nilópolis, RJ. CEP: 26.530-060
Telefone: (21) 2691-9800
Fax: (21) 2691-1811
Internet: http://www.cefeteq.br

DIRETORIA-GERAL

Luiz Edmundo Vargas Aguiar
Diretor-Geral

Fernando Cesar Pimentel Gusmão
Vice-Diretor

Catia de Oliveira Pereira
Chefia de Gabinete

Rita de Cássia de Almeida Costa
Diretora de Ensino Médio e Técnico

Maura Ventura Chinelli
Diretora de Graduação

Sidnei Quezada Meireles Leite
Diretor de Pós-Graduação e Pesquisa

Jorge Maximiano dos Santos
Diretor de Administração e Planejamento

Joana d'Arc Machado Pereira
Diretora de Relações Empresariais e Comunitárias

SUMÁRIO

<u>1) NOME DO CURSO, ÁREA DO CONHECIMENTO E FORMA DE OFERTA</u>	175
1.1) <u>Nome do curso:</u>	175
1.2) <u>Área de conhecimento: Educação</u>	175
1.3) <u>Forma de oferta: Presencial</u>	175
<u>2) JUSTIFICATIVA</u>	175
<u>3) HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO</u>	177
3.1) <u>Contexto institucional e regional da proposta</u>	177
3.2) <u>Breve Histórico da Pós-Graduação e da Pesquisa</u>	179
3.3) <u>a proposta do Curso de Especialização</u>	180
3.4) <u>Cooperação e intercâmbio</u>	181
<u>4) OBJETIVOS DO CURSO</u>	181
4.1) <u>Objetivo geral</u>	181
4.2) <u>Objetivos específicos</u>	181
<u>5) PÚBLICO ALVO E CONTRIBUIÇÕES</u>	182
<u>6) CONCEPÇÃO DO PROGRAMA</u>	182
<u>7) COORDENAÇÃO DO CURSO</u>	183
<u>8) CARGA HORÁRIA</u>	183
<u>9) PERÍODO E PERIODICIDADE</u>	183
<u>10) LOCAL</u>	183
<u>11) CORPO DOCENTE</u>	183
<u>12) METODOLOGIA</u>	185
<u>13) INTERDISCIPLINARIDADE</u>	190
<u>14) ATIVIDADES COMPLEMENTARES</u>	190
<u>15) TECNOLOGIA E INFRA-ESTRUTURA</u>	191
<u>16) CRITÉRIOS DE SELEÇÃO</u>	192
<u>17) SISTEMA DE AVALIAÇÃO</u>	192
<u>18) CONTROLE DE FREQUÊNCIA</u>	192
<u>19. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</u>	193
<u>20) CERTIFICAÇÃO</u>	193
<u>21) INDICADORES DE DESEMPENHO</u>	193
<u>22) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E EIXOS CURRICULARES</u>	194
<u>23) EMENTAS DAS DISCIPLINAS</u>	194
<u>22) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	204

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1) NOME DO CURSO, ÁREA DO CONHECIMENTO E FORMA DE OFERTA

1.1) NOME DO CURSO:

Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

1.2) ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO

1.3) FORMA DE OFERTA: PRESENCIAL

2) JUSTIFICATIVA

Os dados divulgados pelo INEP, em 2004/2005, com relação à formação da Educação Profissional Técnica e à Educação de Jovens e Adultos, revelam que há um número baixo de matrículas. Portanto, é necessário aumentar esse número em conjunto com o aumento do número de professores qualificados para trabalhar com Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (Tabelas 1, 2 e 3).

Tabela 1 - Estabelecimentos e Matrículas da Educação Básica, por Localização, segundo a Etapa/Modalidade de Ensino, em 30/3/2005

Etapa/Modalidade de Ensino	Estabelecimentos					Matrículas				
	Total	Urbana		Rural		Total	Urbana		Rural	
		n	%	n	%		n	%	n	%
Educação Infantil	137.912	87.172	63,2	50.740	36,8	7.245.013	6.302.310	87,0	942.703	13,0
Ensino Fundamental	162.727	72.314	44,4	90.413	55,6	33.534.561	27.735.174	82,7	5.799.387	17,3
Ensino Médio	23.561	22.184	94,2	1.377	5,8	9.031.302	8.824.397	97,7	206.905	2,3
Educação Especial	7.053	6.814	96,6	239	3,4	378.074	373.340	98,7	4.734	1,3
Educação de Jovens e Adultos	45.433	24.959	54,9	20.474	45,1	5.615.409	4.921.400	87,6	694.009	12,4
Educação Profissional	3.230	3.088	95,6	142	4,4	707.263	674.933	95,4	32.330	4,6
Total	207.234	110.677	53,4	96.557	46,6	56.511.622	48.831.554	86,4	7.680.068	13,6

Fonte: MEC/inep. Censo Escolar

Tabela 2 - Matrículas da Educação Básica, por Cor/Raça, segundo a Etapa/Modalidade de Ensino, em 30/3/2005

Etapas/Modalidades de Ensino	Matrícula Cor/Raça Declarada								
	Total	Branca		Preta		Parda		Outras	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Educação Infantil	6.085.316	2.936.564	48,3	512.241	8,4	2.494.591	41,0	141.920	2,3
Ensino Fundamental	27.821.352	11.224.104	40,3	2.643.412	9,5	13.260.064	47,7	693.772	2,5
Ensino Médio	7.215.948	3.132.641	43,4	753.923	10,4	3.163.348	43,8	166.036	2,3
Educação Especial	313.832	164.725	52,5	31.562	10,1	112.886	36,0	4.659	1,5
Educação de Jovens e Adultos	4.350.274	1.478.288	34,0	621.554	14,3	2.149.666	49,4	100.766	2,3
Educação Profissional	491.047	300.923	61,3	42.841	8,7	138.023	28,1	9.260	1,9
Total	46.277.769	19.237.245	41,6	4.605.533	10,0	21.318.578	46,1	1.116.413	2,4

Fonte: MEC/inep. Censo Escolar.

Tabela 3 - Matrículas na Educação Básica de 2004 e 2005, segundo a Etapa/Modalidade de Ensino,

Etapa/Modalidade de Educação Básica	2005	2004	Diferença: 2005-2004	Variação % em relação à 2004
Educação Infantil	7.205.013	6.903.763	301.250	4,4
Ensino Fundamental	33.534.561	34.012.434	-477.873	-1,4
Ensino Médio	9.031.302	9.169.357	-138.055	-1,5
EJA	5.615.409	5.718.061	-102.652	-1,8
Educação Especial	378.074	371.382	6.692	1,8
Educação Profissional	707.263	676.093	31.170	4,6
Total	56.471.622	56.851.090	-379.468	-0,7

Fonte: MEC/Inep. Censo Escolar

A sociedade atual passa por intensas transformações que abalam formas de pensar, de viver, criando sobressaltos e inquietações. Ao mesmo tempo em que as fronteiras econômicas estão, em certas regiões do planeta, mais tênues, a ciência avança, desvelando a realidade física e natural, o acirramento das desigualdades sociais, das questões culturais e religiosas que adquirem dimensões graves (ALARCÃO, 2001). Aumentam as esperanças de prolongamento da vida, mas, simultaneamente, aumentam também as preocupações com a criação de estratégias de inclusão, que permitam o acesso de parcela expressiva da população a patamares dignos de sobrevivência. Manifestam-se facetas positivas e negativas do processo de globalização e reestruturação das economias: a comunicação rápida, o conhecimento em redes, o crescimento da capacidade produtiva das empresas, mas também a degradação do meio ambiente e a perda de identidades culturais, além do declínio da própria idéia de Estado-nação (ALARCÃO, 2001).

Nesse contexto, onde se reafirma a importância do conhecimento e o caráter central da educação para a difusão de valores e das capacidades e destrezas indispensáveis para o desenvolvimento sustentável dos países, mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los não só a perceber as mudanças sociais e culturais mas também adaptar-se a elas.

No Brasil, embora a Constituição Federal estabeleça que a educação é um direito de todos, determinando inclusive a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria (art.208), encontramos um significativo número de indivíduos que não concluiu o ensino fundamental ou que não teve acesso à Educação Básica. Os dados do Censo Escolar de 2006 revelam que apesar, do quantitativo de cerca de 5,6 milhões de matrículas na educação de jovens e adultos, ainda há uma grande demanda para essa modalidade.

O enfrentamento dessa situação vem sendo, ao longo da história da educação brasileira, objeto de diferentes ações governamentais e não governamentais que buscam contribuir para resgatar a escolaridade de jovens e adultos. Entretanto, apesar das diversas iniciativas, ainda subsistem dificuldades com relação à formulação de propostas que contemplem o desenvolvimento curricular e metodologias de ensino de maneira adequada. No cotidiano de

muitas escolas de EJA, registram-se a reprodução das formas de organização, currículos, métodos e materiais da educação básica infanto-juvenil, além das dificuldades por parte dos docentes de conceberem que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida. (HADADD 2002).

Essas práticas desconsideram a existência de uma clientela diversificada na modalidade, formada tanto por pessoas que iniciaram a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; como adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, ou ainda adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam grandes defasagens entre a idade e a série cursada (DI PIERRO *et al.*, 2001). Essa composição aponta para necessidades formativas diversas, desafiando os educadores a organizarem processos educativos que contemplem interesses e características de sua clientela, atendendo o que determinam os marcos legais em vigor.

Um outro aspecto importante para educação de jovens e adultos diz respeito à articulação entre a formação geral e profissional. Na atualidade, o mercado de trabalho é cada vez mais seletivo, demandando requisitos formativos mais complexos. Para muitos jovens e adultos, a escola se configura como um caminho não só para o resgate da escolaridade como também para alcançar a melhoria profissional e ocupacional. O objetivo desses indivíduos é a inserção ou a mobilidade no mercado de trabalho, onde a exigência do ensino médio vai se impondo e a ausência do ensino fundamental não é mais tolerada.

Em um contexto econômico de mudanças substantivas, o desenvolvimento de competências básicas para o desempenho laboral está relacionado ao exercício da cidadania democrática. O acesso à educação básica e média constitui-se progressivamente no suporte indispensável tanto para sustentar as necessidades econômicas como para possibilitar a participação em diversas instâncias da vida social.

Nessa direção, em consonância com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9394/96, é preciso viabilizar projetos educativos que favoreçam a preparação para o trabalho, possibilitando a jovens e adultos sua inserção produtiva. O grande desafio é preparar professores capazes de formular propostas inovadoras, de desenvolver metodologias apropriadas e de conferir significado aos currículos e às práticas de ensino da educação de jovens e adultos.

Partindo dessas premissas, propõe-se a criação do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O curso pretende, a partir da valorização da experiência e do conhecimento que os professores constroem no seu cotidiano, favorecer o delineamento de propostas para educação profissional de jovens e adultos.

3) HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

3.1) CONTEXTO INSTITUCIONAL E REGIONAL DA PROPOSTA

A instituição foi criada em fevereiro de 1942, pelo Decreto-Lei no 4.127, e funcionou até os anos 90 como Escola Técnica Federal de Química – RJ, oferecendo cursos técnicos de nível médio da área de química.

Com a reforma da educação profissional, em 1999, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e transferiu sua sede para o município de Nilópolis, passando a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ.

Em outubro de 2004, com a publicação dos Decretos nº 5.225 e nº 5.224, que organizaram os CEFET em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), passou a participar mais ativamente do cenário da pesquisa e da pós-graduação do país. Em 2005, o organograma da instituição foi reformulado, sendo criada uma Diretoria para cada nível de ensino: Ensino Técnico, Graduação e Pós-Graduação/Pesquisa. Nesse cenário, vários projetos de pesquisa, que antes aconteciam na informalidade, foram consagrados pela Instituição, o que possibilitou a formação de grupos de pesquisa, o cadastramento no CNPq e a busca de financiamentos em órgãos de fomento. Nesse contexto, ocorreu a criação dos cursos de Especialização em Segurança Alimentar e em Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química, na Unidade Maracanã. O sucesso desse último projeto propiciou a criação de mais três cursos de Especialização na Unidade Nilópolis, Sede da Instituição, situada na Baixada Fluminense.

A chamada região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, constituída por 13 municípios: Guapimirim, Itaguaí, Seropédica, Magé, Duque de Caxias, Belford Roxo, Japeri, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Paracambi, Queimados e São João de Meriti, é considerada uma região carente, em especial, do ponto de vista da formação científica e tecnológica. É nessa região que o CEFET de Química de Nilópolis/RJ possui três Unidades de Ensino: Nilópolis, Duque de Caxias e Paracambi. A Baixada Fluminense demanda projetos educacionais que possam contribuir para melhoria da qualidade de vida de sua população e promover a inclusão social.

Em 1999, a Baixada Fluminense respondia por 12% do PIB estadual (cerca de R\$ 106 bilhões segundo o IBGE, 1996). Com um contingente populacional que representa 20% da população total do Estado do Rio de Janeiro, a região apresenta um dos mais elevados índices de densidade demográfica do Estado: cerca de 2.138.252 habitantes. O maior município da Baixada, a cidade de Nova Iguaçu, conta com uma população superior a 900 mil habitantes, sendo que aproximadamente 65% é economicamente ativa. Por ter sido a célula *mater* da maioria dos municípios da Baixada, a cidade permanece como o principal centro comercial e de negócios da Região – pólo inquestionável da Baixada Fluminense, com influência inclusive na cidade do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu liga os municípios que formam a região da Baixada ao interior do estado e aos principais centros econômicos nacionais através da rede viária – Rodovia Presidente Dutra, a BR 465, e, futuramente, a RJ 109, que ligará o Porto de Sepetiba ao interior do País.

Os indicadores da Educação Básica demonstram um aumento significativo nas taxas de alfabetização em torno de 89,1%, sendo o município de Nilópolis aquele que apresenta a segunda maior taxa de alfabetização do Estado (98%). Entretanto, a rede de Educação Superior Pública não está atendendo à demanda da população para cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Atualmente a Unidade Nilópolis do CEFET de Química de Nilópolis/RJ possui os seguintes cursos de graduação e técnicos:

Cursos de Graduação

- a) Licenciatura em Química
- b) Licenciatura em Física
- c) Licenciatura em Matemática
- d) CST em Produção Cultural
- e) CST em Química de Produtos Naturais
- f) CST em Gestão de Produção e Metrologia
- g) Bacharel em Farmácia

Cursos Técnicos

- a) Técnico em Manutenção de Computadores – Educação de Jovens e Adultos
- b) Técnico em Controle Ambiental
- c) Técnico em Química Industrial

O trabalho desenvolvido na Instituição tem sido ressaltado pelas autoridades dos municípios vizinhos e das regiões onde estão localizadas as novas Unidades de Ensino, tais como Paracambi, Duque de Caxias, Arraial do Cabo e Realengo. Nesse sentido, a instituição pretende investir em Programas de Pós- Graduação *lato sensu* e Cursos de Atualização de 180h, articulados às necessidades locais e à vocação da Unidade:

A Instituição, imbuída de sua importância como centro de formação de cidadãos, abriu suas portas para a divulgação do conhecimento através de eventos de caráter técnico-científico, artístico-cultural e social, garantindo acesso à população que deles queira participar. Atualmente, a Unidade Nilópolis realiza a Semana de Tecnologia (SEMATEC), quando ocorre uma Mostra de Projetos Discentes e Docentes, incluindo, em sua programação, exposições, cursos, palestras, mesas redondas e outras atividades; Encontro Escola-Comunidade, que consiste em um momento de integração com a comunidade, onde são oferecidas atividades educacionais, culturais e sociais; e, mais recentemente, a Jornada Científica da Baixada Fluminense, que tem por objetivo a apresentação de trabalhos científicos e relatos de experiências desenvolvidos por alunos, professores e pesquisadores de educação ou de tecnologia.

3.2) BREVE HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA PESQUISA

Desde 2003, a instituição mantém convênio com a Fiocruz para realização de parceria com o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Biociências e Saúde. Parte do acordo prevê a participação de docentes da instituição, com produção acadêmica compatível, para atuarem como docentes orientadores no Programa EBS na qualidade de pesquisador permanente ou colaborador. Esse fato proporcionou a indução de cursos de pós-graduação *lato sensu* e grupos de pesquisa na área de Ensino de Ciências.

Em 2004, houve a criação de Programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* institucionais, sem fins lucrativos, sendo uma iniciativa visando ao estabelecimento da educação continuada e a inserção do docente nas atividades de ensino de pós-graduação e pesquisa. Com isso, o docente passou a fazer parte de atividades tradicionalmente desenvolvidas em Instituições de Pesquisa, tais como a criação de projetos de pesquisa para serem desenvolvidos por alunos da pós-graduação, o desenvolvimento de atividade de orientação e participação de bancas de avaliação e a articulação das modalidades de ensino ofertadas pela instituição.

No início de 2006, houve a criação de Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT), que têm o objetivo de despertar a vocação científica e tecnológica, formando novos talentos entre os estudantes de Ensino Técnico e de Graduação, aprimorando a formação. Uma parte dos programas tem sido custeada por órgãos de fomento à pesquisa, tais como CNPq e FAPERJ. São esses os programas:

- a) Iniciação Científica (PIBIC) – O PIBIC é um programa dedicado ao aluno matriculado na Graduação que esteja participando de um projeto científico orientado por um docente da instituição.
- b) Iniciação Tecnológica (PIBITI) – O PIBITI é um programa dedicado ao aluno matriculado no Ensino Técnico e na Graduação que esteja participando de um projeto tecnológico ou cultural orientado por um docente da instituição.
- c) Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr) – O PIBIC Jr é um programa dedicado ao aluno matriculado no Ensino Médio ou Técnico que esteja participando de um projeto inicial científico, tecnológico ou cultural orientado por um docente da instituição.

Desde outubro de 2005, a instituição está cadastrando os grupos de pesquisa no CNPq, formalizando a produção científica e tecnológica da instituição e promovendo a divulgação da Ciência e Tecnologia produzida pelos seus professores e pesquisadores. Essas ações induziram a criação de grupos de trabalho para a criação de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Em 2006, a instituição elaborou um concurso para professores doutores da carreira de ensino superior, com o objetivo de induzir a consolidação de grupos de pesquisa e a construção de programas de pós-graduação *stricto sensu*. O concurso envolveu a contratação de professores com experiência em pesquisa científica e tecnológica, com produção acadêmica compatível com as necessidades apresentadas pela Capes para criação de novos programas *stricto sensu*. Das 13 vagas iniciais destinadas à carreira de magistério superior, 7 vagas foram direcionadas para a área de ensino de ciências.

Em 2008, ampliando os Programas de Pós-Graduação, tiveram início os Cursos de Especialização em Produção Cultural (março de 2008) e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, aprovado pela Capes (fevereiro de 2008).

A implantação da pesquisa nos CEFET demanda investimentos que são traduzidos em termos de bolsas de iniciação científica e tecnológica, em termos de redução da carga horária de sala de aula para desenvolvimento de pesquisa, criação de mecanismos de formação de grupos de pesquisa sólidos, criação de mecanismos de escoamento da produção de conhecimento e divulgação científica e criação de mecanismos de financiamento institucional e incentivo à pesquisa. Para isso, é necessário criar rubricas orçamentárias para concessão de financiamento de projetos de pesquisa, ampliação de cotas de bolsas de iniciação científica e tecnológica e políticas para tratar a carga horária docente, permitindo o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3.3) A PROPOSTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Em 2006, devido à publicação do Decreto 5478/2005 e, posteriormente, o Decreto 5840/2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, a SETEC/MEC criou uma política indutiva para qualificação, em nível de Especialização, de professores e técnico-administrativos que estivessem atuando direta ou indiretamente em Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Foi criado o Pólo do Estado do Rio de Janeiro, formado pelo CEFET Campos/RJ, CEFET/RJ, Colégio Pedro II e o CEFET de Química de Nilópolis/RJ, com projeto aprovado no MEC. O curso deveria iniciar em maio de 2006. Foram selecionados 110 profissionais, professores e técnico-administrativos, constituindo-se 3 turmas de Especialização.

Parte do Pólo Rio de Janeiro teve seu início em Campos de Goytacazes, com uma turma de 40 alunos. As outras duas turmas de Especialização (70 alunos) deveriam ter início no município do Rio de Janeiro, mas isso não aconteceu por questões administrativas. No entanto, os alunos classificados procuraram o CEFET de Química de Nilópolis/RJ solicitando o início desse curso.

Com isso, foi feito um acordo com a SETEC/MEC para que a Unidade Nilópolis do CEFET de Química de Nilópolis/RJ pudesse atender à demanda existente na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, em 2007 e 2008. Foi feita uma adaptação no projeto pedagógico aprovado anteriormente para o Pólo Rio de Janeiro, para que fosse possível executá-lo na Unidade Nilópolis do CEFET de Química de Nilópolis/RJ. Em outubro de 2007, então, iniciou-

se uma turma de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com término previsto para início de novembro de 2008.

Acredita-se que a instituição está contribuindo para o aumento da qualificação de docentes e de pessoal técnico-administrativo, proporcionando discussões e produzindo conhecimento acerca da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos. Devido a isso e à demanda ainda grande na região, pretende-se dar início a uma nova turma em setembro de 2008.

3.4) COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO

É importante ressaltar que são mantidos pelo CEFET de Química de Nilópolis/RJ convênios com diversas empresas de pequeno, médio e grande porte, para a realização de estágio supervisionado. Além disso, a instituição possui convênio com as instituições de pesquisa do estado do Rio de Janeiro, tais como Fiocruz, UFRJ, CETEM e CBPF, para realização de pesquisa científica e tecnológica. Esses convênios trazem para a instituição experiências em pesquisa e pós-graduação, através da participação de professores do quadro de docentes efetivos da instituição nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. As semanas acadêmicas e os eventos científicos e tecnológicos são normalmente financiados pela Finep, Faperj e Petrobrás; com por exemplo, a Jornada Científica da Baixada Fluminense, que é financiada pela Finep e Petrobrás.

4) OBJETIVOS DO CURSO

4.1) OBJETIVO GERAL

O Programa de Pós-graduação *lato sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ, tem como finalidade formar profissionais com capacidade para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, aptos a desenvolver projetos que, articulando pesquisa, reflexão e inovação, promovam a inclusão social e a preparação para o mundo do trabalho de jovens e adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações concretas em que programas e projetos desse campo são implementados.

4.2) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar as práticas docentes, tomando-as como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliando e discutindo seus resultados.
- Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que atendam às necessidades formativas de jovens e adultos, considerando e respeitando suas características próprias.
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para aprendizagem e para o desenvolvimento dos jovens e adultos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas.
- Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.
- Conhecer diferentes estratégias de gestão escolar em seu ambiente profissional.
- Desenvolver estratégias que contribuam para o resgate da escolaridade de jovens e adultos.

5) PÚBLICO ALVO E CONTRIBUIÇÕES

Profissionais com curso superior que atuem na Educação Profissional e/ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas escolas da Rede Pública, ou que venham a atuar em programas e projetos pedagógicos que integrem esses cursos.

Serão destinadas duas das vagas, referentes a 5% do total, para profissionais que trabalhem no sistema sócio-educativo e/ou sistema prisional e que sejam aprovados no processo seletivo. Caso essas vagas não sejam preenchidas, serão remanejadas para os demais candidatos, obedecendo-se à ordem de classificação.

O investimento na educação profissional na modalidade de EJA e PROEJA deve ser acompanhado por estratégias que possibilitem a melhoria da qualidade profissional dos que nela atuam. A construção de novos modelos educativos, que respondam aos requerimentos da atualidade, requer investimentos na preparação de professores vistos como importantes agentes das mudanças desejadas.

Considerando essas preocupações, destaca-se a importância da implementação do Curso de Pós Graduação em Educação Profissional integrada à Educação Básica, na modalidade de jovens e adultos, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis. A proposta objetiva, enquanto estratégia formativa, preparar profissionais da educação que, respeitando as diversidades pessoais, sociais e culturais dos alunos da EJA e PROEJA, saibam promover e oportunizar a formação profissional destes, participando da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de programas e projetos educacionais, políticas educacionais e gestão democrática voltados para a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

6) CONCEPÇÃO DO PROGRAMA

Este curso de especialização é fundamental para o funcionamento do PROEJA com a qualidade necessária para atender às necessidades de seu alunado, uma vez que não existe formação sistemática de profissionais para esse campo. Sendo assim, o programa fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- a) A necessidade da formação do profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade PROEJA como docente-pesquisador; formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas.
- b) A integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, que contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como exigência historicamente construída pela sociedade.
- c) Espaço de formação continuada para que os professores possam compreender e aprender uns com os outros, em produtiva atividade cognitiva, social, emocional, contribuindo para a problematização e produção do ato educativo.
- d) A exigência, pela natureza do curso, de atividades variadas que permitam ao aluno vivenciar e atuar de modo teórico-prático, fazendo interagir as suas concepções da experiência pedagógica, que emergem e são ressignificadas no cotejamento com o campo conceitual e prático.

O CEFET de Química de Nilópolis/RJ não prevê parcerias formais para a realização do curso, de forma que utilizará suas próprias instalações.

7) COORDENAÇÃO DO CURSO

Profa. Claudia de Souza Teixeira
Doutora em Letras Vernáculas
CPF: 994658417/49
Telefone: 21-2791 8601 – Celular: 21-9545 6300
E-mail: claudiast@cefeteq.br

Observação: A coordenadora do curso é professora efetiva, com dedicação exclusiva, do CEFET de Química de Nilópolis/RJ. Dedicará 12 horas semanais às atividades pertinentes ao curso.

8) CARGA HORÁRIA

A carga horária total, em sala de aula, será de 360 horas.

O aluno terá dois meses, após a integralização das disciplinas, para apresentar seu Trabalho de Conclusão de Curso para uma banca examinadora composta por três professores — o orientador mais dois docentes. O orientador deverá ser um dos professores envolvidos no projeto.

9) PERÍODO E PERIODICIDADE

Será formada uma turma com 30 alunos. O curso terá início previsto para setembro de 2008 e término em agosto de 2009.

As aulas acontecerão às terças-feiras, de 13 às 18 horas; e aos sábados, de 7 às 12, totalizando 10 h/a semanais.

10) LOCAL

Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ
Unidade Nilópolis
Rua Lúcio Tavares no 1.045, Centro, Nilópolis, RJ. CEP: 26.530-060
Telefone: 21 2691-9805 / 9802, Fax: 21 2691-1811
Internet: <http://www.cefeteq.br>

11) CORPO DOCENTE

Os docentes efetivos do curso possuem formação em diferentes áreas. São professores das diferentes unidades do CEFET de Química de Nilópolis/RJ com experiência comprovada nas disciplinas que ministrarão, selecionados a partir de análise de currículo e entrevista.

PROFESSOR	FORMAÇÃO	E-MAIL
ANA CRISTINA FERREIRA DE LACERDA	Graduação em Psicologia (UFRJ) Mestrado em Ciências Médicas (UFRJ)	ana_laccerda@yahoo.com.br
CARLA MAHOMED GOMES SILVA	Licenciatura em Física (UFRJ) Mestrado em Educação (UFRJ)	carla@cefeteq.br
CLAÚDIA DE SOUZA TEIXEIRA	Licenciatura e Bacharelado em Letras (UFRJ) Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (SIMONSEN) Mestrado e Doutorado em Letras (UFRJ)	claudiast@cefeteq.br
DENISE LEAL DE CASTRO	Engenharia Química (UFF) Mestrado e Doutorado em Química (UFRJ)	drne@terra.com.br
EDNÊIA APARECIDA LEME	Graduação em Fisioterapia (UNIMEP) Mestrado em Saúde Pública (FIOCRUZ)	ealeme@gmail.com
EDSON SANTOS WANDERLEY JÚNIOR	Licenciatura em Educação Física Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ)	edinho043@gmail.com
FÁBIO BATALHA MONTEIRO DE BARROS	Graduação em Fisioterapia (UFRJ) Mestrado em Saúde Pública (UERJ) Doutorado em História das Ciências da Saúde (FIOCRUZ)	fabiob@cefeteq.br
FABIO SOARES DA SILVA	Graduação em Pedagogia (UERJ) Mestrado em Educação (UFFRJ)	fabiosilva@cefeteq.br
GISELLE RÔÇAS DE SOUZA FONSECA	Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRJ) Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas (UFRJ)	grocas@gmail.com
GRAZIELLE RODRIGUES	Licenciatura em Física (UFFRJ) Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ)	graziellerodrigues@gmail.com
JOSÉ AIRTON MONTEIRO	Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRJ) Mestrado em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ)	airton@cefeteq.br
LUÍZA MARA DE SANTANA WERNECK	Licenciatura em Letras (UFRJ) Mestrado em Linguística Aplicada (UFRJ)	luizasw@yahoo.com.br
LUIZ HENRIQUE SILVA RAMOS	Licenciatura em História (UFRJ) Mestrado em Educação (UFRJ)	
MANOEL RICARDO SIMÕES	Graduação em Geografia (UFRJ) Mestrado em Planejamento Urbano e Regional (UERJ) Doutorado em Geografia (UFF)	mr6simões@hotmail.com.br
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS VIEIRA	Graduação em Psicologia Mestrado em Psicologia Social (UERJ)	fasavi@gmail.com
MAURA VENTURA CHINELLI	Licenciatura em Química (UFRJ) Graduação em Pedagogia (UERJ) Mestrado em Educação (UERJ) Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde (FIOCRUZ)	maurachi@gmail.com
MAURO JOSÉ ROCHA DO NASCIMENTO	Licenciatura e Bacharelado em Letras (UFRJ) Mestrado e Doutorado em Letras (UFRJ)	maurojrocha@globo.com
RODNEY CÉZAR DE ALBUQUERQUE	Tecnologia em Processamento de Dados (UVA) Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente (UNIPLIN) Doutorado em Informática da Educação (UFRGS)	rodney.albuquerque@gmail.com
RODRIGO SIQUEIRA BATISTA	Graduação em Medicina e em Filosofia (UERJ) Mestrado em Medicina (UFRJ) e em Filosofia (PUC-RJ) Doutorado em Saúde Pública (FIOCRUZ) Pós-Doutorado em Ensino de Física (CBPF)	rsiqueirabatista@terra.com.br
SANDRA DA SILVA VIANA	Graduação em Pedagogia (UERJ) Especialização em Educação para Gestão Ambiental (UERJ)	ssviana@gmail.com
SÉRGIO HENRIQUE SILVA JÚNIOR	Engenharia Química (UERJ) Mestrado em Metrologia (PUC-Rio)	maxi.job@gmail.com
SIDNEI QUEZADA MEIRELES LEITE	Engenharia Química (UFRJ) Mestrado e Doutorado em Engenharia Química (COPPE/UFRJ)	sidneiquezada@gmail.com
WALLACE VALLORY NUNES	Licenciatura em Matemática (UFRJ) Mestrado e Doutorado em Engenharia Nuclear (COPPE/UFRJ)	
WILLIAM EDUARDO DA SILVA	Graduação em Letras (UFRJ) Especialização em Língua Inglesa (PUC)	will.eduardo@gmail.com

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA DOS PROFESSORES

Ana Cristina Ferreira de Lacerda

Psicóloga, servidor público vínculo estatutário do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ RJ) e Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, com experiência em formação policial, sistema prisional e infância e adolescência. Atua nas áreas de prevenção e tratamento ao uso, abuso e dependência de substância química. No CEFETEQ acumula a função de docente do ensino superior, sendo responsável pela cadeira de Psicologia da Aprendizagem nos cursos de Licenciatura.

Carla Mahomed Gomes da Silva

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1997), Especialização em Ensino de Ciências (modalidade: física) (2002) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Atualmente é professora efetiva do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, ensino de ciências e educação não formal via museus e centros de ciência e tecnologia.

Claudia de Souza Teixeira

Possui graduação em Letras (Português- Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), Mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e Doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é professor nível E2 do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis. Têm experiência como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e Superior e de Metodologia da Pesquisa Científica no Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação). Ministra cursos de capacitação para professores e realiza pesquisas na área de leitura, produção de texto e ensino de língua materna.

Denise Leal de Castro

Possui graduação em Licenciatura em Ciências, com habilitação em Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Química Orgânica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Química Orgânica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000) . Atualmente é Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis. Tem experiência como professora de Química e de Prática de Ensino de Química.

Ednéia Aparecida Leme

Tem Graduação em Fisioterapia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1990), Especialização em Fisioterapia Aplicada à Neurologia pela Universidade de São Paulo (1993), Especialização em Gestão de Saúde e Administração Hospitalar pela Universidade Estácio de Sá (2000) e Mestrado em Saúde Coletiva, área de concentração Epidemiologia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Atualmente é professor dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis-RJ. Tem experiência em Saúde Coletiva, Reabilitação com ênfase nas áreas de Geriatria e Neurologia e Educação Superior em Saúde.

Edson Santos Wanderley Júnior

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho (1982) e Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (2007). Atualmente é professor de Educação Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis. Tem experiência na área de Educação Física, atuando também nos seguintes temas: Jogos Didáticos para o Ensino de Ciências

Fabio Batalha Monteiro De Barros

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002). Atualmente cursa o doutorado em História das Ciências e da Saúde (COC/FIOCRUZ). É professor dos cursos de Graduação em Fisioterapia e Terapia Ocupacional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis e Coordenador da Coordenação de Educação Aberta e a Distância – CEAD/CEFETQ/RJ. Tem experiência na área de Educação à Distância, Saúde Pública e Fisioterapia, com ênfase em Formação em Saúde, História da Fisioterapia e Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

Fabio Soares da Silva

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005) e está cursando Mestrado em Educação Agrícola na UFRuralRJ. Atualmente é supervisor escolar do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis e professor substituto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação tecnológica e agrícola, pós-graduação, supervisão de estágio, educação de jovens e adultos, trabalho e formação docente.

Giselle Rôças de Souza Fonseca

Possui graduação em Ciências Biológicas Modalidade Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995), mestrado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e doutorado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Desenvolve um trabalho junto aos professores da Educação Básica e Superior, com o intuito de promover uma maior articulação entre os saberes advindos da Biologia e das chamadas Ciências da Natureza com as práticas do Ensino das Ciências em espaços formais de ensino. Professora Adjunta do ensino superior do CEFET de Química de Nilópolis, com livros e artigos publicados, além de orientações de Iniciação Científica, Especialização e Mestrado. Participo de projetos de pesquisa com ênfase no Ensino de Ciências. Integra o corpo docente do curso de Controle Ambiental do Ensino Médio Técnico (CEFETEQ Nilópolis), sendo responsável pela disciplina de Ecologia da Poluição.

Grazielle Rodrigues

Possui graduação em Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, é mestre em Ensino de Ciências pela FIOCRUZ. Atualmente é professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química, coordena o Centro de Ciência e Cultura do CEFET Química. Tem experiência na área de Física, Ensino de Física atuando principalmente nos seguintes temas: Divulgação Científica, Ensino de Ciências, aprendizado em Centros de Ciências, Ensino de Física.

José Airton Monteiro

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Gama Filho (1974), especialização em Biologia Parasitologia pela Universidade Severino Sombra (1979), especialização em

Análise e Avaliação Ambiental pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998) e mestrado em Ensino de Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz (2007) . Atualmente é professor titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis.. Tem experiência na área de Ecologia, com ênfase em Ecologia Aplicada. Atua principalmente nos seguintes temas: EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL, EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE-TENDÊNCIAS.

Luiza Mara de Santana Werneck

Possui Licenciatura em Letras e Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) . Atualmente é Ativo Permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis-RJ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e Ensino de Línguas.

Luiz Henrique Silva Ramos

Maria de Fatima dos Santos Vieira

Formação em Psicologia – Universidade Gama Filho (1985) e Mestrado em Psicologia Social : Fundação Getúlio Vargas – RJ (1987).Especialista em Gestão Hospitalar: ENSP/FIOCRUZ(2003). MBA em Gestão de Recursos Humanos(cursando) – FUNCEFET. Aperfeiçoamento em Planejamento Estratégico: ENSP/FIOCRUZ(2000). Aperfeiçoamento em metodologia da Pesquisa em S.Mental. Psicóloga do Hospital Estadual Carlos Chagas. Atualmente lotada na Saúde do Trabalhador. Atua desde 1987 na docência superior e cursos de especialização (FUNCEFET,UGF,CCAA,IBMR, etc.) e supervisão de estágios .Experiência em Sistemas de Qualidade,na área de saúde e Planejamento estratégico em Diferentes áreas.Psicologia clínica, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia social,saúde do trabalhador,sistemas da qualidade/ otimização dos serviços, planejamento e avaliação. Consultoria na área da qualidade/treinamento.Psicóloga clínica – Consultório Particular : orientação/supervisão.

Maura Ventura Chinelli

Possui Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978), Bacharelado em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), graduação em Pedagogia – Supervisão Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1981), especialização em Ensino de Ciências na Área de Química pela Universidade Federal Fluminense (1992) e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001) . Atualmente é Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química Inorgânica. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação do Professor, Divulgação científica, Ensino de Química, Ensino de Ciências.

Mauro José Rocha do Nascimento

Possui Licenciatura em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), Bacharelado em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991), mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis. Tem experiência na área de Letras, com ênfase

em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, língua portuguesa, gênero, morfologia

Rodney Cezar de Albuquerque

É coordenador de pesquisa e pós-graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ – UNED Paracambi. Em 2005, concluiu o Mestrado profissionalizante em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. É professor de informática do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Química de Nilópolis, na Unidade de Ensino Descentralizada de Paracambi, professor horista do curso de sistemas de informação da Faculdade Mercúrio, Professor contratado do Instituto Superior de Tecnologia (IST) do Estado do Rio de Janeiro (ligado à rede FAETEC), do curso de tecnólogo em sistemas informatizados, Foi por 5 (cinco) anos Professor horista da Universidade Iguazu nos seguintes cursos: Engenharia da Computação, Sistemas de Informação, Tecnologia de Processamento de Dados e Ciência da Computação. Atua na área de Sistemas de Informação, Tecnologia em Procesamento de Dados, Ciência da Computação e Engenharia de Computação com ênfase em Banco de dados, linguagens de programação e redes de computadores. Ainda possui experiência em educação à distância (EaD), gestão de negócios com cultura da qualidade, visão sistêmica, planejamento e organização, habilidade em gestão de pessoas, liderança, capacidade empreendedora com foco em resultados, facilidade de comunicação interpessoal, capacidade criatividade e inovação, visão de mercado com orientação para clientes, dinamismo e pró-atividade, flexibilidade, comprometimento e dedicação à instituição.

Rodrigo Siqueira Batista

Possui graduação em Medicina pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), graduação em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002), especialização (residência médica) em Doenças Infecciosas e Parasitárias pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), mestrado em Medicina (Doenças Infecciosas e Parasitárias) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003), doutorado em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (2006-2007) e pós-doutorado pelo Laboratório de Física Experimental de Altas Energias do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF). Atualmente é Coordenador do Curso de Graduação em Medicina do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), Professor Adjunto (História e Filosofia da Ciência) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química / RJ) e Membro Titular da Comissão de Bioética do Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro. Seus trabalhos acadêmicos procuram estabelecer diálogos entre diferentes domínios do conhecimento – Ecologia, Filosofia (Pensamento antigo, Ética e Epistemologia), Física (Mecânica Quântica e Teoria da Relatividade), Imunologia, Medicina, Neurociências e Nutrição – os quais convergem para as áreas de principal interesse/atuação: Saúde Pública, Educação e Bioética.

Sandra da Silva Viana

Possui Graduação em Pedagogia (UERJ), Especialização em Educação para Gestão Ambiental (UERJ) e cursa o Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Cefet Química de Nilópolis e professora do PROEJA na área de Filosofia e Sociologia. Possui também experiência no Ensino Fundamental. Atuou como professora e orientadora educacional pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Sérgio Henrique Silva Júnior

Sidnei Quezada Meireles Leite

Concluiu o Doutorado em Ciências em Engenharia Química pela Coordenação dos Programas de Pós-graduação de Engenharia COPPE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em 1999. Atualmente é professor titular do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências (PROPEC) da Unidade Nilópolis do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Química de Nilópolis/RJ. Além disso, desenvolve pesquisas e é professor associado do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Biociências e Saúde (POSGEBS) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). É responsável pelo Programa de Qualificação de Professores da Educação Básica e Profissional do Estado do Rio de Janeiro – Projeto PROCAP, financiado pela FINEP, desde 2005. Esse programa acontece na Unidade Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ. Esse programa acontece por meio da realização do curso de Especialização em Ensino de Ciências, com ênfase em Biologia e Química. Em 2005, contribuiu com o Conselho de Diretores Gerais dos CEFET CONCEFET, com a criação do Fórum de Diretores de Pesquisa e Pós-graduação dos CEFET FORPOG, atuando como Coordenador-Geral e Vice-Coordenador de outubro de 2005 a março de 2007. Neste período, atuou junto à SETEC/MEC com a criação do Programa Institucional de Qualificação Docente e de Técnicos Administrativos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PIQDTec), com a criação da Jornada Nacional de Pesquisa Científica em Educação Profissional e Tecnológica (Jornada EPT) e com o desenvolvimento de estudos de demandas da pesquisa e pós-graduação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A maior parte de sua trajetória está na educação profissional e tecnológica, atuando como docente de físico-química, análise instrumental nos cursos técnicos, graduação tecnológica e licenciatura em química e como pesquisador das práticas pedagógicas dessa área. Desde 2003, tem desenvolvido pesquisas no campo da educação científica e tecnológica, voltadas para produção de material didático e o ensino de ciência, tecnologia e sociedade (CTS), atuando como docente de práticas pedagógicas em ensino de ciências nos programas de pós-graduação stricto sensu. Desde 2005, atua como Diretor de Pós-graduação e Pesquisa do CEFET, implantando programas de pós-graduação lato sensu (PRO-LATO), programas de pós-graduação stricto sensu (PRO-STRICTO), programas institucionais de bolsas de iniciação científica e tecnológica (PIBICT), programas institucionais de qualificação docente e de técnico-administrativos (PIQ). Atualmente está se dedicando à pesquisa no campo da educação científica e tecnológica, especialmente ao ensino de CTS e à Educação de Jovens e Adultos.

Wallace Vallory Nunes

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998), mestrado em Engenharia Nuclear pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Engenharia Nuclear pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é Professor de Ensino Superior do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática. Atua principalmente nos seguintes temas: Detecção de minas, Análise por Ativação, MCNP, Redes Neurais.

William Eduardo da Silva

Tem Graduação em Letras (Inglês e Literatura) pela UFRJ e Especialização em Língua Inglesa pela PUCRJ. É professor efetivo do CEFET Química Nilópolis e do Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada. Atua nas áreas de Descrição da Língua Inglesa, Ensino de Inglês para Fins Específicos (Inglês Instrumental), Análise do Discurso e Elaboração de Cursos e Materiais Didáticos. Atua também como professor de Metodologia da Pesquisa no Ensino Superior.

12) METODOLOGIA

Os recursos metodológicos a serem utilizados no curso são os seguintes: aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo, pesquisas, metodologia de projetos, metodologia de resolução de problemas, estudos de caso, estudo dirigido, visitas a projetos educacionais, entre outros.

Serão introduzidos, no processo ensino-aprendizagem, aspectos de inovação conceitual e pedagógica, mediante os seguintes procedimentos:

- a) Debates e discussões com representantes de instituições educacionais e educadores que atuam na EJA;
- b) Realização de atividades práticas e laboratoriais e de oficinas temáticas;
- c) Criação de um grupo de discussão na internet para divulgar a produção discente e docente relativa ao curso, artigos de outros colaboradores e de informações relevantes aos usuários, tais como bibliografia, legislação, eventos, experiências, inovadoras, de gestão educacional etc.
- d) Realização de seminários temáticos. Tais seminários ocorrerão além da carga horária específica do curso.

13) INTERDISCIPLINARIDADE

A principal proposição do curso é possibilitar o diálogo entre os educadores de diferentes áreas do conhecimento, a troca de experiências com relação à Educação Profissional, à Educação Básica e à Educação de Jovens e Adultos, sendo a interdisciplinaridade constituinte e constituidora do curso, traduzido em seminários, visitas técnicas, oficinas, entre outras estratégias de integração.

Será realizado um seminário inicial de integração dos discentes e docentes, com atividades que possibilitem o entendimento do currículo do curso, sua metodologia, entre outros aspectos relevantes.

Ao final do curso, deverá ser realizado um seminário de encerramento com exposição dos resultados de pesquisas dos cursistas, experiências produtivas desenvolvidas por estes e pelos docentes.

Tais seminários ocorrerão além da carga horária do curso.

14) ATIVIDADES COMPLEMENTARES

São atividades complementares ao curso de especialização: participação nas atividades de intercâmbio que envolverão os cursos de especialização do PROEJA; oferta de subsídios de caráter informativo e científico que contribuam para a atualização permanente do portal do PROEJA a ser inserido na internet; participação em listas de discussão virtual destinadas a fomentar as trocas de experiências e conhecimentos entre os estudantes e professores dos cursos de especialização do PROEJA; visitas de observação de experiências similares que integrem educação profissional e educação básica na modalidade PROEJA, bem como experiências específicas em educação profissional, ensino médio e PROEJA, entre outras.

Anualmente, com repasse pela SETEC/MEC de recursos referentes às despesas da realização do evento, através de Plano de Trabalho específico para essa atividade, será realizado, em diferentes unidades do Cefet de Química de Nilópolis (Nilópolis, Maracanã e Paracambi), um encontro regional com educadores envolvidos com o PROEJA, objetivando troca de experiência, apresentação do diagnóstico das situações-problemas no PROEJA; discussão e encaminhamento de propostas para superação dos desafios PROEJA;

apresentação e exposição dos trabalhos da especialização PROEJA; integração das várias ações PROEJA realizadas nas instituições federais; divulgação do PROEJA na rede federal, estados, municípios e entidades interessadas.

O evento deverá contar com a presença de educadores de diferentes instituições que, através de palestras, mesas-redondas, oficinas, apresentação de trabalhos de pesquisa, relatos de experiência, debates terão a oportunidade de refletir sobre os desafios didático-pedagógicos e metodológicos, sobre as práticas pedagógicas e a política educacional do PROEJA, tentando encontrar soluções para as dificuldades do cotidiano escolar.

15) TECNOLOGIA E INFRA-ESTRUTURA

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DIPOG)

A Dipog é responsável pelas políticas institucionais dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e pelo desenvolvimento da pesquisa. É formada pelo Diretor de Pós-graduação e Pesquisa, Coordenação-Geral de Pesquisa, Coordenação-Geral de Inovação Tecnológica, Coordenação-Geral de Pós-Graduação.

Secretaria Acadêmica de Pós-graduação (Em construção)

A SAPOG é responsável pela organização da documentação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* da Unidade Nilópolis.

Salas de Aula

Dispõe-se de 18 salas de aula. Há 3 salas maiores que chegam a acomodar 45 alunos. Na maioria das salas, estão à disposição aparelhos de TV. Esses espaços atendem aos cursos de graduação, à pós-graduação *lato sensu* e à *stricto sensu* em Ensino de Ciências e aos cursos técnicos. Uma das salas atende, preferencialmente, aos cursos de pós-graduação.

Setor de Recursos Didáticos

A Unidade Nilópolis coloca à disposição projetores multimídias, notebook, televisão, projetor de DVD e Videocassete, auditório, dentre outros recursos.

Salas dos Professores

Há 01 sala de professores equipada com computadores, copiadora e impressora. O espaço serve para desenvolvimento de trabalhos, preparação das aulas e estudos individualizados.

Laboratório de Informática

Dispõem-se de 2 laboratórios de informática, tendo cada um 20 computadores. Esses espaços atendem aos cursos de Graduação, à pós-graduação *lato sensu* e à *stricto sensu* em Ensino de Ciências; além dos cursos técnicos.

Biblioteca

Trata-se de um espaço, em reforma, de aproximadamente 360 m², com cerca de 4000 exemplares no acervo atual, que atende os alunos do ensino técnico, da graduação e da pós-graduação. Após a reforma, a biblioteca possuirá os seguintes espaços: estudos individuais, estudos coletivos, seção para periódicos, seção para livros, uma pequena videoteca, 07 computadores com acesso a internet e pontos de rede para acesso ao portal Capes. Haverá um espaço coletivo e individual, fora do ambiente de consulta de livros, para usuários que queiram realizar estudos utilizando o material pessoal.

Portal Capes

O portal da Capes disponibilizado para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ possibilita o acesso aos principais periódicos da área de Ensino de Ciências. Está em andamento a assinatura de periódicos indexados pela Qualis da área 46, que farão parte do acervo da biblioteca.

Auditório

Trata-se de um espaço com capacidade para aproximadamente 200 pessoas, que tem sido utilizado para aulas e eventos internos e externos ligados à comunidade, contribuindo imensamente para a divulgação de pesquisas e viabilizando trocas de experiências.

Oficina de Recursos Didáticos

Trata-se de um espaço, em construção, de aproximadamente 30 m², sob responsabilidade do Programa de Pós-Graduação *lato sensu* e o Programa *stricto sensu* em Ensino de Ciências (PROPEC), que atenderá também os cursos de graduação, além da pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu* da área de Ensino de Ciências. Nesse espaço serão, desenvolvidos materiais de madeira, emborrachados e resina.

Centro de Ciências e Cultura

Trata-se de um espaço de aproximadamente 70 m², destinado à apresentação de trabalhos científicos, culturais e tecnológicos. É um espaço de Extensão Universitária utilizado pelos alunos dos cursos técnicos e dos cursos de graduação, inclusive com convênios com Centros de Ciências e de Cultura do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de participar do itinerário de divulgação das exposições deles nesse local. Além disso, serve para desenvolver pesquisa, servindo para discutir experimentos de química, física, biologia ecologia clássica, educação ambiental.

Estação de Tratamento de Efluente

A instituição dispõe de uma pequena estação de tratamento de efluente, que poderá servir como espaço para realização de pesquisa em educação ambiental, ensino de química e outros.

16) CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O Curso de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pretende selecionar, através de prova escrita, análise de *curriculum vitae* e de entrevistas, profissionais com curso superior completo que atuem na Educação Profissional e/ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escolas das Redes Públicas, ou que venham a atuar em programas e projetos pedagógicos que integrem esses cursos.

17) SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será realizada pelos professores, ao longo do curso, de modo a permitir reflexão-ação-reflexão da aprendizagem e a (re)construção do conhecimento.

Os instrumentos de avaliação serão diversificados, a critério de cada professor, podendo ser utilizados exercícios, provas, testes, experimentos, estudos de caso, entrevistas, questionários, seminários, ensaios, projetos, artigos científicos, entre outras estratégias.

A avaliação será realizada por disciplina, sendo considerado aprovado o estudante que obtiver, em cada uma delas, média igual ou superior a 6,0 (seis). Procurar-se-á resgatar as dimensões diagnóstica, formativa, processual, participativa.

18) CONTROLE DE FREQUÊNCIA

A frequência mínima exigida é de 75% da carga horária prevista para o conjunto das disciplinas, controlada a partir de chamada nominal durante as aulas.

19. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O TCC compreende um projeto de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso. Com foco num determinado problema e objeto de análise relativos à Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, visa à elaboração, execução ou produção individual de um dos seguintes trabalhos: monografia, artigo científico, suporte de aprendizagem (*software*, materiais pedagógicos, vídeo/DVD/CD).

O TCC será orientado por um dos professores cadastrados no programa e apresentado a uma banca examinadora composta por três membros, sendo um deles o orientador e mais dois professores, que podem ser do próprio programa ou externo a ele.

Para que a qualidade dos Trabalhos de Conclusão de Curso não seja comprometida, cada professor só poderá ter até quatro orientandos.

Será considerado aprovado no TCC o aluno que obtiver, após a sua apresentação à banca examinadora, a nota mínima de 6,0 (seis). Caso o aluno não obtenha a nota mínima de aprovação, o professor orientador, conjuntamente com o aluno, discutirá novas estratégias para a condução da melhoria do trabalho, ficando reservados entre 15 a 20 dias úteis para a entrega do trabalho com as devidas correções.

20) CERTIFICAÇÃO

O certificado será expedido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis-RJ, conforme as disposições legais da instituição. O aluno receberá o certificado de conclusão do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O certificado somente será expedido após a aprovação em todas as disciplinas, com frequência mínima de 75%, e a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. O aluno que ficar reprovado em mais de duas disciplinas ou que ultrapassar o prazo máximo de 18 meses para conclusão do curso será desligado.

21) INDICADORES DE DESEMPENHO

- a) Número de alunos a serem formados: 30
- b) Índice máximo de evasão admitido: 10%
- c) Produção Científica: Todos os alunos concluintes deste curso de Especialização devem elaborar trabalho de conclusão de curso e apresentá-lo à Banca Examinadora, além da participação em eventos acadêmicos, entre outras atividades .
- d) Média mínima de desempenho de alunos: 6,0
- e) Número mínimo de alunos para manutenção da turma: 75% do número total de alunos que iniciarem o curso.
- f) Número máximo de alunos por turma: 30 alunos

22) CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E EIXOS CURRICULARES

EIXOS CURRICULARES		Carga Horária
EIXO CURRICULAR I		
Concepções e princípios da educação profissional e da educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (60h)	Educação de Jovens e Adultos	45
	Educação: Cultura e Sociedade	15
EIXO CURRICULAR II		
Gestão democrática e economia solidária (30h)	Gestão Escolar	30
EIXO CURRICULAR III		
Políticas e legislação educacional (30h)	Educação Profissional	30
EIXO CURRICULAR IV		
Concepções curriculares na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (90h)	Educação Técnica e Tecnológica	30
	Educação Ambiental	15
	Educação em Saúde	15
	Educação em Espaços Não Formais	15
	Informática	15
EIXO CURRICULAR V		
Didáticas na educação profissional e na educação de jovens e adultos (75h)	Práticas Pedagógicas	45
	Utilização e Análise do Material Didático	15
	Oficinas de projeto	15
EIXO CURRICULAR VI		
Teoria e prática da pesquisa na educação profissional e na educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (45h)	Metodologia de pesquisa I	15
	Metodologia de pesquisa II	15
	Seminários	15
EIXO CURRICULAR VII		
Processos cognitivos da aprendizagem dos jovens e adultos (30h)	Psicologia	30

As disciplinas **Metodologia da Pesquisa II** e **Seminários** serão os condutores para o desenvolvimento da Trabalho de Conclusão de Curso.

23) EMENTAS DAS DISCIPLINAS

EEJA101	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Carga Horária: 45 horas	
Créditos: 03	
Ementa: Importância da educação. Função social da escola, da educação básica, da educação profissional e da educação de jovens e adultos. O jovem, o adulto e o idoso na perspectiva da realidade histórica. Os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na educação brasileira, no sistema de ensino e nos movimentos sociais. Educação supletiva formal e não-formal. Programas para escolarização básica de jovens, adultos e idosos. Tendências e princípios	

pedagógicos aplicados à educação de jovens, adultos e idosos. Produção curricular na Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos.

Bibliografia básica:

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: Distintos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos.** Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS de SÁ, J.R. **Educação Permanente voltada para a terceira idade.** Campinas: PUCAMP, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 0/06/2008.

____ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº. 1/2000**, de 10 de julho de 2000. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 10 de julho de 2000.

____ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 10 de maio de 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PALMA, L.T.S. **Educação Permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem sucedida.** Passo Fundo: UPF, Editora, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1982.

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

EEJA102 | EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Carga Horária: 30 horas

Créditos: 02

Ementa: A concepção liberal e a concepção marxista de trabalho. Teoria do capital humano. Saberes produzidos no e sobre o trabalho. As transformações no mundo do trabalho. As relações entre educação, trabalho, globalização e neoliberalismo. O trabalho como princípio educativo. A organização da educação profissional e a legislação vigente. O modelo das competências nas políticas governamentais de educação profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico.

Bibliografia básica:

FERRETI, Celso (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola?** SP: Xamã: 1999.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século.** 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

____ (Org.) **Educação profissional e tecnológica: memória, contradições e desafios.** Campos -RJ: Essentia Editora, 2006.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 0/06/2008.

___ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº. 4/1999**, de 8 de novembro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 8 de novembro de 1999.

___ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº. 16/1999**, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 5 de outubro de 1999.

___ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº. 3/1998**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: 26 de junho de 1998.

___ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº. 15/1998**, de 10 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: 10 de junho de 1998.

SILVA, T.T. (Org.). **Escola S.A.**, Brasília: CNTE, 1996.

EEJA201	PSICOLOGIA
----------------	-------------------

Carga Horária: 30 horas

Créditos: 02

EMENTA:

Exclusão e Representações Sociais na formação do Sujeito. Princípios das Múltiplas Inteligências. Os papéis pessoais e profissionais do educador educando. Estudo de teorias psicológicas que abordam as singularidades dos processos de aprender/ensinar, sua evolução e apropriação na educação de adolescentes, jovens e adultos. Especificidades da estrutura cognitiva e cultural dos adolescentes, jovens, adultos, idosos e suas relações com a motivação, auto-estima, representações mútuas na educação básica integrada à Educação Profissional em EJA.

Bibliografia básica

ALENCAR, C., GENTILE, P. **Educar na esperança em tempo de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

AUGRAS, M. **O ser da compreensão**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COLL, César. As práticas educativas dirigidas aos adultos: a educação permanente. *In*: ___ **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

___ **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed. 1994

GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (Org.). **Construtivismo Pós-Piagetiano**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NERI, A.L. *et al.* (orgs.) **Velhice bem sucedida. Aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas: Papyrus, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, M. K de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, Vera MESAGÃO, . **Educação de jovens e adultos. Novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, M. K.; R, Tereza Cristina; SOUZA, Denise Trento. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
 PÉRISSÉ, P. M.. **O Educador aprendiz**. São Paulo: Cortez, 2004.
 SIMSON, O.R.M. *et al.* (Orgs). **As múltiplas faces da velhice no Brasil**. Campinas: Alínea, 2003.

EEJA301 | GESTÃO ESCOLAR

Carga Horária: 30 horas

Créditos: 02

Ementa: Fundamentos de gestão escolar. Descentralização e autonomia. Cooperativismo e economia solidária. A gestão democrática da educação. Planejamento como estratégia de mudança. Fundamentos teórico-metodológicos do planejamento participativo. O Projeto Político Pedagógico. Avaliação institucional.

Bibliografia básica:

BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE,2000.
 BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
 BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001.
 BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez,1997.
 FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
 FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.
 GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo, Cortez, 1997.
 LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
 OLIVEIRA, Dalila Andrade; FÉLIX, Rosa Maria de Fátima. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
 PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**. Introdução crítica. São Paulo: Cortez,1993.
 VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível..** São Paulo: Papirus, 1997.

EEJA401 | EDUCAÇÃO: CULTURA E SOCIEDADE

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: Pluralidade sócio-cultural. Paulo Freire: autonomia e libertação. A escola como espaço de clivagens de classe, gênero, religião, idade e etnias. Multiculturalismo e conhecimento. Diversidade cultural, materiais pedagógicos e práticas pedagógicas. Raça e etnia. Democracia Racial. Gênero e educação. Educação de adolescentes em conflito com a lei. Educação de jovens e adultos portadores de necessidades educacionais especiais.

Bibliografia básica:

BOAS, M.A.V. **Estatuto do idoso comentado**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n. 1/92 a 16/97 e emendas constitucionais de revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL, **Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências; Secretaria da Cidadania, Superintendência de Assistência Social do Idoso e do Portador de Necessidades Especiais, Gerência de Assistência ao Idoso. 2003 a.

BRASIL, **Lei n. 8.842 de 4 de janeiro de 1994**, decreto n. 1.948 de 3 de julho de 1996. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. 3. ed. Brasília, 2003b.

BRITO, L. M. T. **Jovens em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

CAMPOS, Roberta B. C. e HOFFNAGEL, Judith. C. **Pensando família, gênero e sexualidade**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____(org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Rafael dos (org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VALENTE, A. L. E. F. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo : Moderna, 1999.

EEJA402 | EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: Evolução do conceito de saúde. Saúde coletiva. Saúde e desigualdade social. Educação, participação popular e conquista da saúde como direito. A promoção da saúde como paradigma essencial da política pública. Educação como componente fundamental das políticas de saúde. Princípio do desenvolvimento integral e harmônico da personalidade do educando. Vida saudável do jovem, adulto e idoso. Prevenção ao uso de drogas. Aspectos biológicos, psicológicos e sociais do consumo de drogas.

Bibliografia básica:

DIOGO, M.I.D. **Saúde e qualidade de vida na velhice**. Campinas: Alínea, 2007.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069. Brasília: Min. da Justiça, 1990.

LIMA, H. **Educação sexual para adolescentes**. São Paulo: Iglu, 1989.

PAIM, J.S. & ALMEIDA FO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador: Casa da Qualidade Editora, 2000.

UNESCO. Prevenção do uso indevido de drogas: diga SIM à Vida. Secretaria Nacional Anti-Drogas, Brasília, 2001. volume 2.

VIZZOLTO, S. M. **A droga, a escola e a prevenção**. Petrópolis: Vozes, 1987.

EEJA403 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: Histórico e importância da Educação Ambiental. Conceitos básicos na Educação Ambiental. Educação Ambiental e cidadania. Modelos de desenvolvimento. A Educação Ambiental e as políticas públicas. A Educação Ambiental na educação profissional e na educação de jovens e adultos . Projetos em Educação Ambiental.

Bibliografia básica:

BRASIL. CASA CIVIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 31 jul. 2008.

DIAS, A.P. **Educação ambiental como projeto.** São Paulo: Artmed, 2002.

DIAS, G.F. **Atividades interdisciplinares de Educação Ambiental.** 3ªed. São Paulo: Global, 1997.

DIAS, G.F. **Educação Ambiental: princípios e prática.** São Paulo: Editora Gaia, 1994.

DUTRA, J.H.F. **A Educação Ambiental no ensino profissionalizante: uma reflexão baseada em estudo desenvolvido no Centro Federal de Educação Tecnológica.** Disponível em: http://www.btdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=83 Acesso em 31 jul. 2008.

FRANCO, J.B.; SATT, J.A. de O. A educação ambiental encontrando a educação de jovens e adultos nos diferentes espaços educativos. Disponível em http://www.reveja.com.br/revista/1/artigos/REVEJ@_1_%20Jussara_Jorge.htm. Acesso em 31 jul. 2008.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____; LIMA, Maria Jacqueline G.S. **Fundamentos, reflexões e experiências em educação ambiental.** João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2006.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

PEDRINI, A.G. de (org.). **Educação Ambiental – reflexões e práticas contemporâneas.** Petrópolis: Vozes, 1998.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** São Paulo: Artmed, 2002.

TRAVASSOS, E.G. **A prática da Educação Ambiental nas escolas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

EEJA404 | EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Carga Horária: 30 horas

Créditos: 02

Ementa: Histórico e importância do Ensino Profissional Técnico e Tecnológico. As etapas do itinerário formativo de cursos profissionais técnicos e tecnológicos. Metodologias aplicadas ao ensino técnico e tecnológico. Concepções e desenhos curriculares da educação básica integrada à educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Discussão de casos bem sucedidos no ensino profissional técnico e tecnológico.

Bibliografia básica:

FRIGOTTO, G. (Org.) (Org.) **Educação profissional e tecnológica: Memória, contradições e desafios.** Campos -RJ: Essentia Editora, 2006.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas.** 3.ed. São Paulo: Cortez. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 0/06/2008.

____ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº. 4/1999**, de 8 de novembro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 8 de novembro de 1999.

____ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº. 16/1999**, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 5 de outubro de 1999.

___ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº. 3/1998**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: 26 de junho de 1998.

___ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº. 15/1998**, de 10 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: 10 de junho de 1998.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo

Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T.T. (Org.). **Escola S.A.**, Brasília: CNTE, 1996.

EEJA405 | EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: Estudo dos princípios, das políticas e das práticas educativas alternativas e/ou complementares à educação formal de jovens e adultos. Educação não formal, educação popular e movimentos sociais. Experiências alternativas de ensino. Espaços não-formais de ensino.

Bibliografia básica:

BRANDÃO, C.R.; **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis : Vozes, 2000.

GADOTTI, Moacir . **Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. IPF, 1999.

GOHN, Maria da Glória . **Educação não – formal e cultura política** . São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária além do estado e do mercado?** São Paulo: Autores Associados, 2003.

TORRES, C. A. **A política da educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

EEJA501 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Carga Horária: 45 horas

Créditos: 03

Ementa: Conceitos e concepções de currículo. O currículo como instrumento pedagógico de construção e reconstrução dos saberes. O currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos. O processo de ensino e suas relações. Práticas significativas e contextualizadas. Ensino-aprendizagem: objetivos, habilidades, técnicas e estratégias de ensino, planejamento de aulas, formas de avaliação. Conteúdos e metodologias na Educação de Jovens e Adultos.

Bibliografia básica:

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11 ed.. São Paulo: Loyola, 1987.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**. Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinariedade**. Campinas: Papirus, 1998.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henri. **Repensando a linguagem da escola: os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JANTSCH, A. P. ; BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP : Papirus, 2000.

NEVES, Iara C. B. et alli.(Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 1998

NOGUEROL, Artur. **Aprender na escola: técnicas de estudo e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**. São Paulo: Artmed, 2006.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. São Paulo: Artmed, 1999.

EEJA601 | METODOLOGIA DA PESQUISA I

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: O conhecimento científico. Ciência e metodologia científica. A pesquisa científica: conceitos, etapas, tipos, procedimentos. Métodos científicos. Gêneros de textos científicos. Introdução à redação científica. Normas para produção de trabalhos científicos segundo a ABNT.

Bibliografia básica:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 6022:2003. Informação e documentação – **Artigo em publicação periódica e científica impressa**. Rio de Janeiro: 2003.

__ NBR 6023: 2002. Informação e documentação – **Referências** – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

__ NBR 6028: 2003. Informação e documentação – **Resumo** – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

__ NBR 10520: 2002. Informação e documentação – **Apresentação de citação em documentos**. Rio de Janeiro, 2002.

__ NBR 14724:2002. Informação e documentação – **Trabalhos acadêmicos** – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

__ NBR 15287: 2005. Informação e documentação – **Projeto de pesquisa – Apresentação**. Rio de Janeiro, 2005.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas/Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia de trabalho científico**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. São Paulo: Atlas, 1997.

__ **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

EEJA602 | INFORMÁTICA

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: As diferentes manifestações da informática educativa a partir de uma contextualização ampla sobre a sociedade do conhecimento e sobre o desenvolvimento científico e tecnológico. O ensino e a aprendizagem mediados pela tecnologia informática. As diferentes formas de utilizar o computador no ensino. As ferramentas e metodologias da informática aplicadas à educação.

Bibliografia básica:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto — MEC. Secretaria de Educação a Distância — SEED. **Programa nacional de informática na educação**. 06 de novembro de 1996.

CASTRO, C. M. **Computador na escola: como levar o computador à escola**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

CHAVES, Eduardo O. C.; SETZER, Valdemar W. **O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas**. São Paulo: Scipione, 1988.

LEITE, Lígia Silva (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SANCHO, J. M. (Org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1999.

EEJA603 | METODOLOGIA DA PESQUISA II

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: A construção do objeto de pesquisa em Educação. Elaboração do projeto de pesquisa. Leitura e análise de projetos e relatórios de pesquisa em Educação. Encaminhamento do Trabalho de Conclusão de Curso.

Bibliografia básica:

__ NBR 15287: 2005. Informação e documentação – **Projeto de pesquisa – Apresentação**. Rio de Janeiro, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAVES, M.A. **Projeto de pesquisa: guia prático para monografia**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. **Pesquisa em ciências humanas: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, M.M.de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

EEJA604 | OFICINA DE PROJETOS

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: História da metodologia de projetos como prática educativa. A cultura do aprender e a metodologia de projetos. Fundamentos teóricos da pedagogia de projetos. A pedagogia de projetos como perspectiva para a formação profissional.. Elaboração de projetos para a Educação de Jovens e Adultos.

Bibliografia básica:

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. vol. 7. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2003.

Dalla Zen, Maria Isabel (org.). **Projetos Pedagógicos: cenas de sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Fonseca, Lúcia Lima da. **O Universo na Sala de Aula: uma experiência em pedagogia de projetos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HERNÁNDEZ, F. ; VENTURA M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VENTURA, Paulo C. S., Por uma pedagogia de projetos. *In*: DUTRA, M.C. (org.). **Ensino médio: os desafios da reforma**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002

EEJA605 | UTILIZAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Carga Horária: 15 horas

Créditos: 01

Ementa: As diretrizes curriculares e o uso de material didático na sala de aula. Análise dos guias do Programa Nacional do Livro Didático e o PNLD. Aspectos de linguagem, apresentação e de conceituação sobre os livros didáticos. Aspectos a serem levados em consideração na escolha do livro didático. Materiais didáticos alternativos e situações de aplicação.

Bibliografia básica:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. Editora Cortez. 2002.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Televisão e educação**. São Paulo: Artes Médicas, 1996.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1998.

PORTELA, E. (Org.) Reflexões sobre os caminhos do livro . São Paulo: Unesco/Moderna, 2003.	
EEJA606	SEMINÁRIOS
Carga Horária: 15 horas	
Créditos: 01	
Ementa: Relatos de pesquisas em educação. Instrumentalização metodológica para o trabalho de campo. Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.	
Bibliografia básica:	
CHAVES, M.A. Projeto de pesquisa: guia prático para monografia. Rio de Janeiro: Wak, 2007.	
FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional . São Paulo: Cortez, 1989.	
GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. Questões de método na construção da pesquisa em educação . São Paulo: Cortez, 2008.	
MINAYO, M. C. Pesquisa em ciências humanas: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.	

22) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/ SETEC. Capacitação de profissionais do ensino público para atuar na Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização. Brasília: MEC/SETEC, 2008. (fotocopiado)

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

DI PIERRO *et al.* Visões de educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 58-75.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS (orgs) **Ensino médio integrado. Concepções e Contradições**. Rio de Janeiro: Cortez, 2005.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, out./dez. 1992, vol. 11, nº 4, p. 3-12.

KUENZER, Acácia. A Reforma do ensino Técnico no Brasil . *IN:* FERRETI, Celso (Org). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai à escola? SP: Xamã: 1999, 121-141

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. 2 ed. Sao Paulo: Loyola. 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Rafael dos (org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIAS LETIVOS

30/09 – SEMINÁRIO DE ABERTURA

OUTUBRO/2008 (7 dias)

sábado 04	terça- feira 07	sábado 11	terça- feira 14	sábado 18	terça- feira 21	sábado 25	terça- feira 28
--------------	-----------------------	--------------	-----------------------	--------------	-----------------------	--------------	-----------------------

NOVEMBRO E DEZEMBRO/2008 (11 dias)

sábado 1	terça- feira 4	sábado 8	terça- feira 11	sábado 15	terça- feira 18	sábado 22	terça- feira 25
sábado 29	terça- feira 02	sábado 06					

FEVEREIRO e MARÇO/2009 (14 dias)

terça- feira 03	sábado 07	terça- feira 10	Sábado 14	terça- feira 17		terça- feira 03	sábado 07
terça- feira 10	sábado 14	terça- feira 17	sábado 21	terça- feira 24	sábado 28	terça- feira 31	

ABRIL/2009 (6 dias)

sábado 04	terça- feira 07	sábado 11	terça- feira 14	sábado 18	terça- feira 21	sábado 25	terça- feira 28
--------------	-----------------------	--------------	-----------------------	--------------	-----------------------	--------------	-----------------------

MAIO/2009 (8 aulas)

sábado 02	terça- feira 05	sábado 09	terça- feira 12	sábado 16	terça- feira 19	sábado 23	terça- feira 26
Sábado 30							

JUNHO e JULHO/2009 (11 dias)

terça- feira 02	sábado 06	terça- feira 09	sábado 13	terça- feira 16	sábado 20	terça- feira 23	sábado 27
terça- feira 30	sábado 04	terça- feira 07	sábado 11				

AGOSTO/2009 (8 dias)

terça- feira 04	sábado 08	terça- feira 11	sábado 15	terça- feira 18	sábado 22	terça- feira 25	sábado 29
--	----------------------------	--	----------------------------	--	----------------------------	--	----------------------------

SETEMBRO/2009 (8 dias)

terça- feira 01	Sábado 05	terça- feira 08	Sábado 12	terça- feira 15	Sábado 19	terça- feira 22	Sábado 26
--	----------------------------	--	----------------------------	--	----------------------------	--	----------------------------

29/09 – SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO**TOTAL: 72 DIAS X 5 h/a = 360 h/a**

II.2 Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EEJA)



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO DE JANEIRO – CAMPUS NILÓPOLIS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E INOVAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (Atualizado)

Projeto Pedagógico de Curso submetido ao Conselho Superior como parte dos requisitos para o registro do curso de Especialização no INEP/MEC e atualizado.

COORDENADORA: Prof^a Dr^a Claudia de Souza Teixeira

LOCAL: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis

ENDEREÇO: Rua Lúcio Tavares, nº 1045, Centro, Nilópolis, CEP:26530-060

TELEFONE: (21) 995456300

E-mail: claudia.teixeira@ifrj.edu.br

Nilópolis, RJ

2013

Fernando Cesar Pimentel Gusmão

Reitor

Priscila Cardoso Moraes

Chefe de Gabinete

Armando dos Santos Maia

Pró-Reitor de Ensino Médio e Técnico

Mônica Romitelli de Queiroz

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Marcos Tadeu Couto

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação

Fernando Antonio Sepúlveda

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Rafael Barreto Almada

Pró-Reitor de Extensão

CAMPI DE ENSINO

Diretor Geral do Campus Arraial do Cabo

João Gilberto Silva de Carvalho

Diretor Geral do Campus Eng. Paulo de Frontin

Rodney Cezar de Albuquerque

Diretora Geral do Campus Duque de Caxias

Teresa Cristina de Jesus Moura Martins

Diretor Geral do Campus Maracanã

Jefferson Robson Amorim da Silva

Diretora Geral do Campus Mesquita

Grazielle Rodrigues Pereira

Diretora Geral do Campus Nilópolis

Sheila Presentin Cardoso

Diretor Geral do Campus Nilo Peçanha – Pinheiral

Carlos Eduardo Gabriel Menezes

Diretora Geral do Campus Paracambi

Cristiane Henriques de Oliveira

Diretora Geral do Campus Realengo

Sandra da Silva Viana

Diretor Geral do Campus São Gonçalo

Paulo Chagas

Diretor Geral do Campus Volta Redonda

Alexandre Mendes

Resumo do Projeto Pedagógico de Curso

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular, a qual não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão metodológica que atenda às necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. Nesse contexto, integram-se as especificidades sócio-histórico-culturais, a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, o respeito à pluralidade fundado na crença e na capacidade de cada cidadão de ler e interpretar a realidade, conforme sua própria experiência, além das suas necessidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Isto significa que a EJA, como campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes, também, nos processos educativos escolares.

Nesse cenário, é possível afirmar que a educação de pessoas jovens e adultas, enquanto campo político de formação e de investigação, necessita ser ampliada, considerando que o número de estudantes nessa modalidade de ensino ainda é bastante expressivo. Para isso, faz-se também necessária a capacitação de profissionais para atuar nessa modalidade. O curso de **Pós-Graduação “lato sensu” em Educação de Jovens e Adultos** tem por objetivo oferecer formação continuada aos profissionais de nível superior que atuam ou atuarão nessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, esse curso tem os seguintes objetivos específicos:

- 1) Contribuir para o fortalecimento da política de educação de jovens e adultos;
- 2) Possibilitar a reflexão sobre as diversas práticas pedagógicas em EJA;
- 3) Instrumentalizar os educadores para uma práxis transformadora em EJA;
- 4) Contribuir para a formação do professor pesquisador em EJA.

Dessa forma, o curso fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- e) A necessidade da formação do profissional que possa atuar nessa modalidade de ensino como docente-pesquisador, formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas.
- f) A integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, que contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuem nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como exigência historicamente construída pela sociedade.
- g) Espaço de formação continuada para que os professores possam aprender uns com os outros, em produtiva atividade cognitiva, social, emocional, contribuindo para o ato educativo.

O referencial teórico-legal utilizado para dar sustentação ao curso e às disciplinas que o compõem está centrado na concepção da Educação de Jovens e Adultos como um direito adquirido, garantido pela **Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, que a regulamenta como uma modalidade da Educação Básica, tendo o objetivo de contribuir para eliminar o analfabetismo da população de jovens e adultos que não tiveram acesso, em idade

considerada regular, ou possibilitar-lhe a conclusão do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio.

A lei preconiza que a educação é um direito de todos. Portanto, um grande desafio para educação brasileira é garantir, não apenas o acesso, mas também a permanência daqueles que foram excluídos da escola ou que a ela não chegaram por vários fatores econômicos, sociais ou culturais que interferiram direta ou indiretamente no seu processo educacional.

Nesse sentido, entende-se que é preciso constituir um corpo de profissionais educadores formados com competências próprias para dar conta das especificidades da educação na juventude e na vida adulta. Para ensinar jovens e adultos, faz-se necessário um conhecimento específico sobre esse fazer pedagógico, visto que, na EJA, o educador precisa levar em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, as especificidades desse público alvo: história e experiência de vida, diversidade geracional e de gênero, relação com o mundo do trabalho, opções religiosas, entre outras.

Entende-se, assim como Arroyo, a educação de jovens e adultos para além do processo de transmissão de conteúdos:

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (ARROYO, 2005. p. 31).¹

O curso estrutura-se a partir das interações entre disciplinas que abordam a função social, o estudo das práticas educativas, assim como os fundamentos históricos, políticos e legais da Educação de Jovens e Adultos. Na matriz curricular, encontram-se disciplinas voltadas para o estudo da relação entre educação, trabalho e sociedade e os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na educação brasileira. Vale destacar que as disciplinas serão desenvolvidas buscando sempre a interdisciplinaridade, e não meramente a justaposição.

Ensinar de forma interdisciplinar exige uma atitude reflexiva e autocrítica por parte do professor e do aluno. Para o professor, refletir sobre sua prática deve ser um exercício diário, sob pena de tornar o seu ofício de ensinar um mero processo mecânico e repetitivo. No que diz respeito ao aluno, o ensino ministrado de forma interdisciplinar possibilita uma aprendizagem significativa do conhecimento, pois prioriza a totalidade e não a fragmentação do conhecimento.

Percebe-se que a interdisciplinaridade só é possível em um ambiente de colaboração em que prevaleça o trabalho em equipe. Ensinar interdisciplinarmente exige diálogo entre as

¹ ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: _____. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília:UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

diferentes disciplinas visando à construção de conhecimento que seja útil na formação integral do educando.

Portanto, o **Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos** visa contribuir com a formação dos educadores da EJA, apontando a importância da atuação docente de forma interdisciplinar e o aperfeiçoamento das práticas de ensino nessa modalidade. Buscando alcançar esse objetivo, a coordenação do curso promoverá encontros periódicos com os professores membros do colegiado deste curso, para troca de saberes e experiências.

O curso será desenvolvido a partir da interação entre duas linhas de pesquisa: a) Processos de ensino e aprendizagem em EJA; b) Políticas educacionais na EJA.

Os objetivos das linhas de pesquisa serão, respectivamente, investigar os processos formativos de educadores em EJA e as múltiplas práticas educativas e os processos de ensino-aprendizagem na produção de conhecimentos dos alunos da educação de jovens e adultos; e analisar as políticas governamentais voltadas para a EJA.

SUMÁRIO

1. INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO	165
1.1. Nome do curso	165
1.2. Área de conhecimento	165
2. JUSTIFICATIVA	165
3. HISTÓRICO	165
4. OBJETIVOS DO CURSO	167
5. PÚBLICO-ALVO	167
6. CONCEPÇÃO DO PROGRAMA	167
7. COORDENAÇÃO	167
8. CARGA HORÁRIA	168
9. PERÍODO E PERIODICIDADE	169
10. MATRIZ CURRICULAR	169
10.1 Ementas das disciplinas	169
10.2 Planos de Ensino	169
10.3 Linhas de Pesquisa	170
11. CORPO DOCENTE	171
12. METODOLOGIA	193
13. INTERDISCIPLINARIDADE	193
14. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	194
15. TECNOLOGIA	194

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

1.1. Nome do curso

Especialização em Educação de Jovens e Adultos

1.2. Área de conhecimento

70800006 – Educação

2. JUSTIFICATIVA

O curso de Especialização em **Educação de Jovens e Adultos** vem atender a uma demanda por espaços de formação continuada, tendo em vista as novidades e desafios políticos, didático-pedagógicos e metodológicos referentes à EJA – entendido como política pública voltada para a formação de jovens e adultos.

Tal exigência fundamenta-se na escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeiam o EJA, tais como a relação trabalho-educação, a gestão democrática participativa, os currículos integrados na direção da formação unitária, as especificidades da educação do campo, direitos humanos, diversidade e inclusão.

Partindo dessas premissas, propõe-se o desenvolvimento do Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em **Educação de Jovens e Adultos**. O curso pretende, a partir da valorização da experiência e do conhecimento que os professores constroem no seu cotidiano, favorecer o delineamento de propostas para educação de jovens e adultos. O curso procura contemplar duas linhas de pesquisa:

- 1) Processos de ensino e aprendizagem em EJA;
- 2) Políticas Educacionais em EJA.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro tem como missão contribuir com a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, colaborando com o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural. Daí porque o **Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos** pretende se inserir nessa missão, procurando atender aos profissionais dessa modalidade de ensino, oferecendo formação continuada gratuita e de qualidade.

3. HISTÓRICO

Em 2004, houve a criação de Programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* institucionais, sem fins lucrativos, no então Centro de Educação Tecnológica de Química (CEFETEQ). A iniciativa visava ao estabelecimento da educação continuada e à inserção do docente nas atividades de ensino de pós-graduação e pesquisa. Com isso, os professores passaram a fazer parte de atividades tradicionalmente desenvolvidas em Instituições de

Pesquisa, tais como a criação de projetos de pesquisa para serem desenvolvidos por alunos, o desenvolvimento de atividades de orientação e participação de bancas de avaliação e a articulação das modalidades de ensino ofertadas pela instituição.

No início de 2006, houve a criação de Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT), que têm o objetivo de despertar a vocação científica e tecnológica, formando novos talentos entre os estudantes de Ensino Técnico e de Graduação, aprimorando a formação. Uma parte dos programas tem sido custeada por órgãos de fomento à pesquisa, tais como CNPq e FAPERJ. São esses os programas:

- d) Iniciação Científica (PIBIC) – O PIBIC é um programa dedicado ao aluno matriculado na Graduação que esteja participando de um projeto científico orientado por um docente da instituição.
- e) Iniciação Tecnológica (PIBITI) – O PIBITI é um programa dedicado ao aluno matriculado no Ensino Técnico e na Graduação que esteja participando de um projeto tecnológico orientado por um docente da instituição.
- f) Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr) – O PIBIC Jr é um programa dedicado ao aluno matriculado no Ensino Médio ou Técnico que esteja participando de um projeto inicial científico ou tecnológico orientado por um docente da instituição.

Desde outubro de 2005, a instituição está cadastrando os grupos de pesquisa no CNPq, formalizando a produção científica e tecnológica da instituição e promovendo a divulgação da Ciência e Tecnologia produzida pelos seus professores e alunos. Essas ações levaram à criação de grupos de trabalho para a implantação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

No Campus Nilópolis, de 2007 a 2011, foi oferecido, com financiamento da SETEC/MEC, o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Com o encerramento deste, sentiu-se a necessidade de o Campus implementar um novo curso voltado para os educadores da EJA, levando à criação do Especialização em Educação de Jovens e Adultos (2012), cujo projeto aqui se apresenta.

Ampliando os Programas de Pós-Graduação, passaram a ser oferecidos, no Campus Nilópolis, os Cursos de Especialização em Produção Cultural com Ênfase em Literatura Infanto-Juvenil (iniciado em março de 2008 e encerrado em 2013) e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, aprovado pela Capes (fevereiro de 2008). Em 2012, iniciaram-se também o Curso de Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (LACE) e de Especialização em Gestão Ambiental. Foi aprovado, em 2013, para início em 2014, o Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências.

A implantação da pesquisa nos IFES demanda investimentos que são traduzidos em termos de bolsas de iniciação científica e tecnológica, de redução da carga horária dos professores em sala de aula para desenvolvimento de pesquisa, criação de mecanismos de formação de grupos de pesquisa sólidos, de escoamento da produção de conhecimento e divulgação científica e de financiamento institucional e incentivo à pesquisa.

Nessa perspectiva, o IFRJ tem como missão promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural.

Sendo assim, a visão do IFRJ consiste em se consolidar como instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando as ações de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na disseminação da cultura inovadora e em consonância com as demandas da sociedade.

4. OBJETIVOS DO CURSO

O Programa de Pós-graduação *Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro tem por finalidade contribuir para a formação continuada de profissionais instrumentalizados para a práxis em EJA. Soma-se a isso o estímulo para a formação do professor-pesquisador.

5. Público-alvo

Profissionais com ensino superior que atuem ou desejem atuar na Educação de Jovens e Adultos.

5. PÚBLICO ALVO

Profissionais com ensino superior que atuem ou desejem atuar na Educação de Jovens e Adultos.

6. CONCEPÇÃO DO PROGRAMA

Esse Curso de Especialização e Educação de Jovens e Adultos é fundamental para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino com a qualidade necessária para atender às necessidades de seu alunado, uma vez que não existe formação sistemática de profissionais para esse campo. Sendo assim, o programa fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- a) A necessidade da formação do profissional que possa atuar na EJA como docente-pesquisador; formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas.
- b) A integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, que contribui para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuem nessa esfera educativa, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como exigência historicamente construída pela sociedade.
- c) Espaço de formação continuada para que os professores possam aprender uns com os outros, em produtiva atividade cognitiva, social, emocional, contribuindo para o ato educativo.

Acredita-se que a o curso contribuirá para o aumento da qualificação de docentes, proporcionando discussões e produzindo conhecimento acerca da Educação de Jovens e Adultos, com vistas ao aprimoramento de práticas pedagógicas que oportunizem aos alunos de EJA que tenham o direito de aprender os conhecimentos científicos, difundidos e valorizados pela escolarização, recuperando a sua identidade como sujeito de sua história.

7. COORDENAÇÃO

Prof.^a Claudia de Souza Teixeira

8. CARGA HORÁRIA

A carga horária total do curso é de 360 horas, compreendendo três períodos – 1º de 180 horas; 2º de 165 horas e 3º de 15 horas. Os alunos deverão apresentar seus Projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao final do 2º semestre, que serão desenvolvidos sob orientação de um professor do curso. O aluno terá 18 meses para concluir seu curso, incluindo a apresentação do seu TCC, em forma de artigo científico, para uma banca examinadora composta de professores do curso e de profissionais externos.

Obs.: O aluno poderá pedir prorrogação do prazo para apresentação do TCC. A critério do Colegiado, poderá ser concedido até 6 meses de prorrogação;

9. PERÍODO E PERIODICIDADE

O curso será oferecido em regime semestral, sendo dividido em 3 (três) semestres. Destes, o primeiro compreenderá 180 horas de curso; o segundo, 165 horas e o terceiro, 15 horas, totalizando 360 horas. Terá a duração semanal de 10 horas, em dois dias, sendo terça-feira, das 13h às 18 h, e aos sábados, das 07h às 12 h.

10. MATRIZ CURRICULAR

EIXOS CURRICULARES		Carga Horária
EIXO CURRICULAR I		
Concepções e princípios da educação de jovens e adultos 105h	Educação, Trabalho e sociedade	30
	Paradigmas Educacionais e Currículo em EJA	45
	Fundamentos, História e Legislação da EJA	30
EIXO CURRICULAR II		
Política e legislação educacional 45h	Políticas públicas educacionais para jovens e adultos	45
EIXO CURRICULAR III		
Processos cognitivos da aprendizagem dos jovens e adultos 30h	Concepções da aprendizagem de jovens e adultos	30

EIXO CURRICULAR IV		
Avaliação e Didáticas na educação de jovens e adultos 120h	Práticas e Estratégias Educativas Interdisciplinares em EJA	45
	Avaliação da Aprendizagem	15
	Tecnologias da Informação e da Comunicação na EJA	30
	Letramento em EJA	30
EIXO CURRICULAR IV		
Teoria e prática da pesquisa na educação de jovens e adultos 60h	Metodologia da Pesquisa I	15
	Metodologia da Pesquisa II	15
	Seminários I	15
	Seminários II	15

PRIMEIRO SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (HORAS)	PROFESSORES
Metodologia da Pesquisa I	15	Claudia de Souza Teixeira
Fundamentos, História e Legislação da EJA	30	Elizabeth Augustinho/Sandra da Silva Viana
Educação Trabalho e Sociedade	30	Alexandre Maia Bonfim
Letramento em EJA	30	Claudia de Souza Teixeira/ Heitor Achilles Dutra da Rosa/ Marco Aurélio Passos Louzada/William Eduardo da Silva
Tecnologias Digitais na EJA	30	William Eduardo da Silva
Paradigmas Educacionais e Currículo em EJA	45	Sandra da Silva Viana/Graça Helena de Souza Moreira
TOTAL	180	

SEGUNDO SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (HORAS)	PROFESSORES
Políticas Públicas educacionais para jovens e adultos	45	Fernanda Paixão de Souza Gouveia
Avaliação da Aprendizagem	15	Ana Carla dos Santos Beja
Práticas e Estratégias Educativas Interdisciplinares em EJA	45	Claudia de Souza Teixeira/Ângela Maria da Costa e Silva Coutinho/Heitor Achilles Dutra da Rosa/ Fernando Ribeiro Gonçalves Brame/ Alberto Nunes da Silva
Concepções da Aprendizagem de Jovens e Adultos	30	Marcos José Clivatti Freitag
Metodologia da Pesquisa II	15	Claudia de Souza Teixeira
Seminário de Pesquisa I	15	Claudia de Souza Teixeira
TOTAL	165	

TERCEIRO SEMESTRE

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (HORAS)	PROFESSORES
Seminário de Pesquisa II	15	Claudia de Souza Teixeira
TOTAL	15	

Observação 1: 15h de aula equivalem a 1 crédito.

Observação 2: O aluno que tiver concluído as disciplinas e estiver em fase de elaboração de TCC em período de prorrogação deverá efetuar renovação de matrícula e inscrever-se na disciplina "Seminário III".

10.1 Ementas das disciplinas***Primeiro Semestre*****1) Metodologia da Pesquisa I**

Professora: Claudia de Souza Teixeira

Carga Horária: 15 horas

Ementa: Ciência e conhecimento científico. A pesquisa científica. Introdução à redação científica. Normas para produção de trabalhos acadêmicos (ABNT).

2) Fundamentos, História e Legislação da EJA**Professoras: Elizabeth Augustinho / Sandra da Silva Viana****Carga Horária:** 30 horas

Ementa: Função social da EJA. Fundamentos históricos da EJA. As condições sociais e o analfabetismo no Brasil. Concepção dos PCN da EJA. O jovem e o adulto na perspectiva da realidade histórica. Os caminhos percorridos pela EJA na educação brasileira, no sistema de ensino e nos movimentos sociais. Programas para escolarização básica de jovens e adultos. Tendências e princípios pedagógicos ampliados à educação de jovens e adultos.

3) Paradigmas Educacionais e Currículo na EJA**Professoras: Graça Helena de Souza Moreira/Sandra da Silva Viana****Carga Horária:** 45 horas

Ementa: Paradigmas educacionais: conservadores e inovadores. A superação do paradigma newtoniano-cartesiano e a ruptura do paradigma cartesiano e a busca do paradigma da complexidade na ação docente. A proposição de paradigma emergente ou da complexidade como elo de interconexão entre: abordagem progressista, visão holística e ensino com pesquisa. Concepções de currículo. Ideologia e currículo. Organização do currículo por projetos de trabalho, temas geradores e complexo temático. Currículo cultura e sociedade.

4) Tecnologias da Informação e da Comunicação na EJA**Professor: William Eduardo da Silva****Carga Horária:** 30

EMENTA: O uso das novas tecnologias de informação e comunicação na EJA. Os papéis sociais e o discurso do professor e do aluno em contextos educacionais mediados pelas novas tecnologias. Usos pedagógicos da internet. Educação a distância on-line. Aprendizagem colaborativa.

5) Educação, Trabalho e Sociedade**Professor: Alexandre Maia do Bomfim****Carga Horária:** 30 horas

Ementa: Análise da Educação Brasileira sob a perspectiva do Trabalho. Aspectos sociológicos da Educação, as desigualdades educacionais, questões de classe, diferenças sociais. A Educação do Trabalhador.

6) Letramento em EJA**Professores: Claudia de Souza Teixeira, Heitor Achilles Dutra da Rosa, Marco Aurélio Passos Louzada, William Eduardo da Silva****Carga Horária:** 30 horas

Ementa: Letramento: questões iniciais. Letramento e alfabetização. Tipos de letramento. Práticas de letramento na EJA.

Segundo Semestre

1) Políticas Públicas Educacionais para jovens e adultos

Professora: Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Carga Horária: 45 horas

Ementa: O desenvolvimento de políticas públicas para jovens e adultos trabalhadores nas décadas mais recentes. As ações do Estado brasileiro neoliberal na condução de estratégias para formação e qualificação profissional do trabalhador com a finalidade de desenvolvimento social e econômico da nação.

2) Avaliação da Aprendizagem

Professora: Ana Carla dos Santos Beja

Carga Horária: 15 horas

Ementa: Concepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem, enfocando o ensino e a avaliação como processos inter-relacionados.

3) Concepções da Aprendizagem de Jovens e Adultos

Professor: Marcos José Clivatti Freitag

Carga Horária: 30 horas

Ementa: A aprendizagem de jovens e adultos: aspectos gerais. Aprendizagem em contextos escolares e não escolares. Teorias básicas da aprendizagem de jovens e adultos.

4) Práticas e Estratégias Educativas Interdisciplinares na EJA

Professores: Claudia de Souza Teixeira/Angela Maria Coutinho/Heitor Achilles Dutra da Rosa/ Fernando Ribeiro Gonçalves Brame/ Alberto Nunes da Silva

Carga Horária: 45 horas

Ementa: Interdisciplinaridade: conceito e aplicação. Estratégias didáticas interdisciplinares: trabalho com gêneros textuais da mídia oral e escrita, uso do vídeo, análise de material iconográfico e infográfico, aula de campo, educação pela pesquisa e projeto integrador.

5) Metodologia da Pesquisa II

Professora: Claudia de Souza Teixeira

Carga Horária: 15 horas

Ementa: Técnicas de coletas de dados em pesquisa. Elaboração do projeto de pesquisa. Normas de apresentação de monografia.

6) Seminário de Pesquisa I

Professora: Claudia de Souza Teixeira

Carga Horária: 15 horas

Ementa: Relatos de pesquisas em educação. Instrumentalização metodológica para o trabalho de campo. Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Terceiro Semestre

1) Seminário de Pesquisa II

Professora: Claudia de Souza Teixeira

Carga Horária: 15 horas

Ementa: Desenvolvimento do TCC. Apresentação das pesquisas desenvolvidas.

10.2. Planos de ensino (em ordem alfabética das disciplinas)

- **Disciplina: Avaliação da Aprendizagem**
Carga horária: 15 horas

Ementa: Concepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem, enfocando o ensino e a avaliação como processos inter-relacionados.

Objetivo: Propiciar, uma visão atualizada dos procedimentos de avaliação importantes para a melhoria do processo de aprendizagem, enfocando o ensino e a avaliação como processos inter-relacionados.

Conteúdo programático

1. Concepções teórico-práticas da avaliação da aprendizagem.
2. A avaliação da aprendizagem no sistema de ensino- suas finalidades e propósitos.
3. O erro na avaliação da aprendizagem: pressupostos metodológicos.

Bibliografia

- ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista*. 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ___ *Avaliação escolar: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. São Paulo: Papyrus, 2011.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos novas práticas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Janssen Filipe da *et al.* *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas*. 4 ed. São Paulo: Mediação, 2013.

➤ **Disciplina: Educação, Trabalho e Sociedade**

Carga horária: 30 horas

Ementa: Análise da Educação Brasileira sob a perspectiva do Trabalho. Aspectos sociológicos da Educação, as desigualdades educacionais, questões de classe, diferenças sociais. A Educação do Trabalhador.

Objetivo: Problematizar a educação brasileira oferecida às classes populares, sobretudo para jovens e adultos.

Conteúdo programático

1. Conceitos básicos
 - 1.1. Trabalho
 - 1.2. Educação
 - 1.3. Cultura e Etnocentrismo
2. O Trabalho como princípio educativo
3. A realidade da educação no Brasil
4. Caminhos para educação de jovens e adultos na perspectiva crítica

Bibliografia

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* São Paulo: Cortez/Unicamp, 2005.

BOMFIM, A. M. ; PICCOLO, F. D. Educação ambiental crítica: para além do positivismo e aquém da metafísica. *VII Enpec. Anais...* Florianópolis: Abrapec, 2009. Disponível em: <http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/paper/viewFile/753/648>. Acesso em: 01 jun. 2012.

BOMFIM, A. M. O (sub)desenvolvimento (In)sustentável: a questão ambiental nos países periféricos latino-americanos. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 10. Rio de Janeiro, UFF, 2010.

_ Que fazer diante da legislação ambiental? (Desde o Código Florestal de 1965): alguns apontamentos aos educadores. Pôster. *Seminário Latino-Americano sobre Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza – SLIEC*. Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Foz do Iguaçu, Paraná, 8-11 dez. 2010.

_ Trabalho, meio ambiente e educação: apontamentos à Educação Ambiental a partir da filosofia da práxis. *In: XIV ENDIPE*, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Lourdes Rangel (orgs.). *Sociologia para Educadores 2*. Rio de Janeiro: Quatert, 2005.

MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter*. São Paulo: Cortez, 2001.

➤ **Disciplina: Fundamentos, História e Legislação da EJA**

Carga horária: 30 horas

Ementa: Função social da educação de jovens e adultos. Fundamentos históricos da Educação de Jovens e Adultos. As condições sociais e o analfabetismo no Brasil. Concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. O jovem e o adulto na perspectiva da realidade histórica. Os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na educação brasileira, no sistema de ensino e nos movimentos sociais. Programas para escolarização básica de jovens e adultos. Tendências e princípios pedagógicos aplicados à educação de jovens e adultos.

Objetivo: Analisar a Educação de Jovens e Adultos no atual contexto educacional brasileiro, considerando os condicionantes sociais, políticos e culturais deste segmento.

Conteúdo Programático

1. Fundamentos históricos da Educação de Jovens e Adultos
 - 1.1 Breve retrospectiva da EJA
 - 1.2 Movimentos sociais para a EJA
 - 1.3 As condições histórico-sociais que geram o jovem e o adulto analfabeto no Brasil
2. Princípios e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
 - 2.1 Proposta pedagógica da EJA/estrutura curricular
 - 2.2 Perfil do aluno da EJA na realidade sócio-econômico-cultural atual
 - 2.3 O papel do educador de jovens e adultos

Bibliografia

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000116&pid=S0101-7330200500030001800023&lng=en. Acesso em: 01 maio 2012.

GALVÃO, A.M.; SOARES, Leôncio. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 184-201. dez. 99.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>. Acesso em: 01 maio 2012

MOLL, Jaqueline. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Educ. rev.* [online], n.29, p. 83-100, Curitiba, 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>. Acesso em: 01 maio 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.* [online], n. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781999000300005&script=sci_abstract. Acesso em: 01 maio 2012.

SOARES, Leôncio *et al.* *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

➤ **Disciplina: Letramento em EJA**

Carga horária: 30 horas

Ementa: Letramento: questões iniciais. Letramento e alfabetização. Tipos de letramento. Práticas de letramento na EJA.

Objetivos: Atualizar o conceito de letramento(s) ampliando seu escopo em função das novas demandas e recursos tecnológicos cada vez mais presentes nas práticas interativas do mundo contemporâneo. Analisar práticas de letramento na EJA.

Conteúdo programático

1. Letramento: questões iniciais

1.1 Conceito

1.2 Letramento e alfabetização

1.3 Avaliação e medição do letramento

2. Tipos de letramento

2.1 Letramento linguístico e literário

2.2 Letramento matemático

2.3 Letramento científico

2.4 Letramento digital

3. Práticas de letramento na EJA

3.1 Fundamentos teóricos

3.2 Propostas didáticas

Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; LEAL, Telma Ferraz. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. *Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação*. SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. (org.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO., A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FONSECA, M. C. F. R. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2007
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes. (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MACEDO, M. Socorro A. N. *Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Literatura e Letramento: espaços, suporte e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PAULA, Helder de Figueiredo e; CASTRO, Maria Emília Caixeta de. *Educação em ciências, letramento e cidadania. Química nova na escola*, n. 26, p. 3-9, nov. 2007.
- PEREIRA, Marina Lúcia. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito: e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

➤ **Disciplina: Metodologia da Pesquisa I**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Ciência e Conhecimento científico. A pesquisa científica. Introdução à redação científica. Normas para produção de trabalhos científicos segundo a ABNT.

Objetivos:

1. Conceituar ciência e delimitar a natureza do conhecimento científico.
2. Caracterizar a pesquisa científica e explicitar seus tipos e etapas.
3. Promover a produção de textos científicos de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Conteúdo Programático

1. Ciência e Conhecimento científico
 - 1.1 Conceito de Ciência
 - 1.2 Características do conhecimento científico
2. Pesquisa científica
 - 2.1 Conceito de pesquisa
 - 2.2 Tipos de pesquisa
 - 2.3 Fases de uma pesquisa
3. Introdução à redação científica
 - 3.1 Linguagem científica
 - 3.2 Resumo e Resenha
 - 3.3 Artigo
 - 3.4 Normas da ABNT para trabalhos acadêmicos

Bibliografia

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 6022:2003*. Informação e documentação – Artigo em publicação periódica e científica impressa. Rio de Janeiro: 2003.
- __ *NBR 6023: 2002*. Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- __ *NBR 6028: 2003*. Informação e documentação – Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- __ *NBR 10520: 2002*. Informação e documentação – Apresentação de citação em documentos. Rio de Janeiro, 2002.
- __ *NBR 14724:2002*. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2007.

IFRJ. Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos dos cursos de pós-graduação: trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese*. Rio de Janeiro: IFRJ-Reitoria, 2011. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/1691. Acesso em: março 2012.

LUDWIG, Antônio Carlos. *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia de trabalho científico*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas*. São Paulo: Atlas, 1997.

OLIVEIRA, M.M.de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

➤ **Disciplina: Metodologia da Pesquisa II**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Diretrizes para elaboração do projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Diretrizes para produção de artigo científico como TCC. Técnicas de coletas de dados em pesquisa. Elaboração do projeto de pesquisa do TCC.

Objetivos

1. Apresentar as diferentes técnicas de coletas de dados em pesquisa científica.
2. Instrumentalizar os alunos para produção do projeto de pesquisa e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
3. Levar os alunos a produzirem seus projetos de pesquisa.

Conteúdo programático

1. Projeto de pesquisa e artigo como Trabalho de Conclusão de Curso
 - 1.1. Diretrizes para elaboração de projeto de pesquisa
 - 1.2. Diretrizes para produção de artigo
 - 1.3. Elaboração de projeto de pesquisa
2. Técnicas de coleta de dados em pesquisa
 - 2.1. Observação
 - 2.2. Entrevista
 - 2.3. Formulário e questionário
 - 2.4. Grupo focal

Bibliografia

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2007.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2007.

IFRJ. Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos dos cursos de pós-graduação: trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese*. Rio de Janeiro: IFRJ-Reitoria, 2011.

LUDWIG, Antônio Carlos. *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, M.M.de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

➤ **Disciplina: Concepções da Aprendizagem de Jovens e Adultos**

Carga horária: 30 horas

Ementa: A aprendizagem de jovens e adultos: aspectos gerais. Aprendizagem em contextos escolares e não escolares. Teorias da aprendizagem de jovens e adultos.

Objetivo: Propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao planejamento de programas de educação de adultos em contextos escolares e não-escolares.

Conteúdo Programático

1. Aprendizagem do Adulto

1.1 Estilos e modos de aprendizagem

1.2 Ressignificação dos conceitos de aprendizagem

1.3 Tempos e espaços de aprendizagem

1.4 Aprendizagem mediada pelas tecnologias de informação e comunicação

1.5 Aprendizagem em contextos escolares e não-escolares

2. Teorias da aprendizagem de jovens e adultos

2.1. Andragogia

2.2. Heutagogia e aprendizagem autodirecionada

2.3. Aprendizagem Significativa

Bibliografia

AUSUBEL, D P et alii. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

BELLA, Zezina. *Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante*. Santa Bárbara d'Oeste: Socep, 2010.

_____. *Heutagogia: aprenda a aprender mais e melhor*. Santa Bárbara d'Oeste: Socep, 2010.

DEAQUINO, Carlos T. E. *Andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, J.C. *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LANE RODRIGUES, V.; ROMÃO, J.E. *Educação escolar de jovens e adultos – Paulo Freire e a educação de adultos: teoria e prática*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PICONEZ, S.C.B. *Educação escolar de jovens e adultos*. 5 ed. Campinas: Papirus: 2002.

➤ **Disciplina: Paradigmas Educacionais e Currículo em EJA**

Carga horária: 45 horas

Ementa: Paradigmas educacionais: conservadores e inovadores. A superação do paradigma newtoniano-cartesiano e a ruptura do paradigma cartesiano e a busca do paradigma da complexidade na ação docente. A proposição de paradigma emergente ou da complexidade como elo de interconexão entre: abordagem progressista, visão holística e ensino com pesquisa. Concepções de currículo. Ideologia e currículo. Organização do currículo por projetos de trabalho, temas geradores e complexo temático. Currículo cultura e sociedade.

Objetivo: Analisar reflexivamente os paradigmas contemporâneos e a sua influência na educação, e também no contexto do Currículo da EJA.

Conteúdo Programático

1. A influência dos paradigmas na docência no ensino superior: Abordagens conservadoras e a reprodução do conhecimento: Tradicional, Escolanovista, Tecnicista.
2. Os paradigmas contemporâneos e a ação docente. O paradigma emergente ou da complexidade: aliança entre as abordagens inovadoras e a produção do conhecimento: Progressista, Holístico e Ensino com Pesquisa.
3. Prática Pedagógica no ensino superior: O professor em relação a si mesmo e o seu papel docente. O professor em relação ao aluno. O professor em relação sociedade e universidade.
4. Prática Pedagógica na Educação Superior: O professor em relação metodologia. A superação da reprodução e a busca da produção do conhecimento.
5. Os processos pedagógicos e o professor como profissional reflexivo. Habilidades didáticas para aula expositiva.
6. Os desafios do paradigma emergente ou da complexidade e a ação docente. Aprendizagem colaborativa baseada em projetos.
7. Os desafios do paradigma da complexidade ou emergente e a ação docente.
 - 7.1. Aprendizagem colaborativa baseada em projetos.
 - 7.2. Programas de aprendizagem ou de disciplinas.
 - 7.3. Contratos didáticos

Bibliografia

- APPLE, Michael. *Ideologia do currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA João dos Reis, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

➤ **Disciplina: Políticas Públicas Educacionais para jovens e adultos**

Carga horária: 45 horas

Ementa: O desenvolvimento de políticas públicas para jovens e adultos trabalhadores nas últimas décadas. As ações do Estado brasileiro neoliberal na condução de estratégias para formação e qualificação profissional do trabalhador com a finalidade de desenvolvimento social e econômico da nação.

Objetivo: Identificar as principais ações do Estado Brasileiro dirigidas aos jovens e adultos e seus objetivos frente ao contexto de reforma do Estado e reestruturação produtiva.

Conteúdo programático

1. Políticas públicas
 - 1.1 Conceituação
 - 1.2 Políticas públicas educativas
 - 1.3 das políticas públicas para EJA
2. As políticas públicas para jovens e adultos trabalhadores a partir dos anos 1990:
 - 2.1 Objetivos destas políticas diante do contexto de desemprego estrutural e reestruturação produtiva
 - 2.2 Base legal que fundamenta e caracteriza o processo de reformas educacionais
 - 2.3 Uma análise de planos e programas para a qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores (PNQ, PLANFOR, PROJOVEM, PROEJA, Escola Fábrica, entre outros)
3. A presença da modalidade EJA nos Institutos Federais: Os desafios da implementação.
4. Os objetivos da Educação Profissional e Educação Básica para o jovem e adulto trabalhador para emancipação ou para a conformação?

Bibliografia

- BONETI, Lindomar W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília: SETEC, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007, p. 1129-1152.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MONASTA. *Antônio Gramsci*. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Educadores).
- NEVES, Lúcia Maria W. *Educação e política no Brasil de hoje*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NEVES, Lúcia Maria W.(org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar para o consenso*. SP: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, Marcos Marques. *Florestan Fernandes*. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Educadores).
- RUMMERT, Sônia Maria. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã, 2000.
- SOUZA, José dos Santos. A “nova” cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In: BATISTA, R. e ARAÚJO, R. (orgs.). *Desafios do trabalho: capital e luta de classes no século XXI*. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003.
- _____. *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil*. Anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, dez. 2003.

➤ **Disciplinas: Práticas e Estratégias Educativas Interdisciplinares em EJA**

Carga horária: 45 horas

Ementa: Interdisciplinaridade: conceito e aplicação. Estratégias didáticas interdisciplinares: trabalho com gêneros textuais da mídia oral e escrita, uso do vídeo, análise de material iconográfico e infográfico, aula de campo, educação pela pesquisa e projeto integrador.

Objetivos

1. Discutir os princípios da interdisciplinaridade e sua aplicação na EJA.
2. Analisar instrumentos, práticas e estratégias indisciplinadas para a EJA.
3. Planejar atividades interdisciplinares que envolvam o compartilhamento de experiências pedagógicas na EJA.

Conteúdo programático

1. Interdisciplinaridade

1.1. Conceito

- 1.2. Aplicação nas ciências e no ensino
2. Estratégias didáticas interdisciplinares
 - 2.1. Trabalho com gêneros textuais orais e escritos da mídia
 - 2.2. Trabalho com produções áudio-visuais (uso do vídeo)
 - 2.3. Aula de campo
 - 2.4. Análise de material iconográfico e infográfico
 - 2.4. Educação pela pesquisa
 - 2.5. Projeto integrador: temas geradores e transversais

Bibliografia

- ARAÚJO, Ulisses F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- BOLOGNINI, C. Z. *Discurso e ensino: o cinema na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M.. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 20 ed. Vozes: Petrópolis, 1999.
- CITELLI, Adilson. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, ___ *Outras linguagens na escola : publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2004.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez,
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ___ *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ___ *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- FONSECA, Lúcia L. *O universo da sala de aula: uma experiência com pedagogia de projetos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- GIACOMANTONIO, Marcelo. *O ensino através dos audiovisuais*. São Paulo: Summus-EDUSP, 1981.
- HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998
- ___ *Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. O conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JANTSCH, A.P. ; BIANCHETTI, L.(Orgs) *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MARTINS, Jorge. S. *Situações Práticas de Ensino e aprendizagem significativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- ___ *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas : Papyrus, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

➤ **Disciplina: Seminários de Pesquisa I**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Relatos de pesquisas em educação. Instrumentalização metodológica para o trabalho de campo. Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso.

Objetivo: Instrumentalizar os alunos para realização de pesquisas em EJA.

Conteúdo programático

1. Relatos de pesquisa em EJA
2. Métodos e técnicas para pesquisa de campo em EJA

Bibliografia

COSTA, M.V. (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

___ *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, I.B. de; ALVES, N.; BARRETO, R.G. (Orgs.). *Pesquisa no/do modo cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOARES, L. *Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2008.

➤ **Disciplina: Seminários de pesquisa II**

Carga horária: 15 horas

Ementa: Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso. Apresentação das pesquisas desenvolvidas.

Objetivo: Acompanhar o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Conteúdo programático

Análise das pesquisas desenvolvidas em EJA.

Bibliografia

COSTA, M.V. (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

___ *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

- FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, I.B. de; ALVES, N.; BARRETO, R.G. (Orgs.). *Pesquisa no/do modo cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SOARES, L. *Aprendendo com as diferenças: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2008.

➤ **Disciplina: Tecnologias da Informação e da Comunicação na EJA**

Carga Horária: 30 horas

Ementa: O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos (EJA). Os papéis sociais e o discurso do professor e do aluno em contextos educacionais mediados pelas tecnologias. Usos pedagógicos da internet. Educação a Distância on-line. Aprendizagem colaborativa em contexto digital.

Objetivo: Promover o debate e o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos.

Conteúdo programático

1. As tecnologias de informação e comunicação
2. Letramento digital do professor e do aluno
3. Aplicações das tecnologias à EJA
4. Educação a Distância on-line
5. Pesquisas envolvendo o uso das novas tecnologias

Bibliografia

- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO., A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KENSKI, Vani M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2008.
- _____. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. São Paulo: Papirus, 2003
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna,2005.
- MORAN, J. M. et al. *Novas tecnologias e medição pedagógica*. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- _____. (Org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.
- SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. (org.). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

10.3. Linhas de Pesquisa

1) Linha de pesquisa

Processos de ensino e aprendizagem em EJA – Investigações sobre as múltiplas práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem na produção do conhecimento dos alunos da EJA.

Projetos de pesquisa associados:

a) Práticas de Letramento na EJA – Investiga metodologias, atividades e materiais didáticos utilizados no letramento dos sujeitos da EJA.

b) Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos – O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação de jovens e adultos (EJA). A apropriação de recursos tecnológicos pelo professor e sua aplicação em sala de aula. A construção de ambientes digitais de ensino e aprendizagem para EJA.

2) Linha de pesquisa

Políticas Educacionais na EJA – Analisa os debates e processos de reforma educacionais vivenciados pela EJA, especialmente a partir dos anos de 1990, levando em conta seu cenário sócio-econômico e político.

Projetos de pesquisa associados:

a) Formação e prática docente na EJA – Estudos e pesquisas dos processos formativos de educadores em EJA.

b) Políticas de formação e qualificação profissional para jovens e adultos – Estudo sobre as estratégias e ações do Estado brasileiro voltado para jovens e adultos trabalhadores frente ao contexto de desemprego estrutural e recomposição do sistema do capital.

11. CORPO DOCENTE (Currículo resumido)

Alberto Nunes da Silva

Possui Licenciatura e Bacharelado em Geografia – Universidade Federal Fluminense (1981), Especialização em Planejamento Ambiental – UFF (1984), Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente – UNIPLI – Niterói (2006), Doutorado em Ciências da Educação – Universidad Americana – Asunción – Py (2010). É bacharel em Direito (1995). Atua como professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do RJ desde 1985 e do IFRJ, desde 1994, no Campus Nilópolis, nos cursos de Ensino Médio, ministrando as disciplinas Geografia e Geografia Aplicada, e, no nível Superior, na disciplina Legislação e Direitos Autorais do curso de Graduação em Produção Cultural. Ministrou a disciplina Ciências Ambientais I nos cursos de Licenciatura em Química e Física; de Geografia Econômica no curso de Graduação de Tecnologia em Produção Cultural; de Propriedade Intelectual no curso de Especialização em Produção Cultural com ênfase em Literatura Infanto- Juvenil. Integrou a Comissão de implantação do Curso de Tecnologia em Produção Cultural no IFRJ. Foi membro do Conselho de Ensino como representante das disciplinas da Área de Ciências Humanas . Fez parte de bancas de concursos de seleção para Professor Efetivo e Substituto do IFRJ.

Alexandre Maia do Bomfim

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1996), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professor adjunto de ensino superior em Sociologia da Educação do IFRJ – Campus Nilópolis e Coordenador Suplente do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Profissionalizante, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho e educação, educação ambiental.

Ana Carla dos Santos Beja

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Especialização em Educação Especial pela Unirio (2009), Mestrado em Educação em Ciências e Saúde pelo NUTES/UFRJ (2013). Atualmente é professora do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias. É escritora de literatura Infantil e ilustradora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Ensino de Ciências.

Ângela Maria da Costa e Silva Coutinho

Possui graduação em Letras (1974), mestrado em Letras (1993) e doutorado em Letras (2000) pela Universidade Federal Fluminense. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada – teatro e literatura contemporâneos, teatro contemporâneo, produção cultural, arte e ciência e cultura e expressão artística. De 2005 a 2007 exerceu a função de coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural e de coordenadora do Curso de Pós-graduação Especialização em produção Cultural com ênfase em Literatura Infanto juvenil no ano de 2008. De 2009 a 2014, foi Diretora de Ensino no Campus São Gonçalo. É pesquisadora e parecerista ad hoc do Programa de Iniciação Científica do IFRJ. Realiza os projetos Clube de Ciência, Cultura e Arte (FAPERJ) e Encontros de leitura e escrita (PROCIÊNCIA-IFRJ). Orienta Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e Monografias de Cursos de Especialização Lato Sensu nas áreas de Letras, Artes e Comunicação.

Claudia de Souza Teixeira

Possui graduação em Letras (Português- Inglês) pela UFRJ, especialização em Linguística Aplicada ao Português (Faculdades Integradas SIMONSEN), mestrado e doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ. Trabalhou, como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica no Ministério da Aeronáutica, na Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo e na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, além de ter atuado em instituições privadas de ensino básico e superior. Atualmente é professora de Língua Portuguesa,

Literatura e Metodologia da Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis. Ministra cursos de capacitação e de atualização para professores, participa de bancas de elaboração e de correção de provas em processos seletivos para alunos e professores e orienta pesquisas sobre educação e linguagem. Atuou, por duas vezes, como parecerista de comissões de literatura infantil e juvenil, na seleção de acervo para programas de implantação e de ampliação de bibliotecas públicas financiados pelo Ministério da Cultura. É uma das autoras do livro *Leitura e Produção de textos*, da editora Contexto.

Elizabeth Augustinho

Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Docência do Ensino Superior, mestre em Ensino de Ciências. Possui 25 anos de experiência profissional, como docente na Educação Básica e Ensino Superior e como pedagoga. Faz parte o corpo docente do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do IFRJ/campus Nilópolis. Possui experiência como Orientadora Pedagógica e Supervisora Educacional no Município de Duque de Caxias. Em sua trajetória profissional, atuou também como coordenadora técnico-pedagógica, gerente de planejamento educacional e gerente de apoio ao ensino. Coordenou a implantação do PROEJA do IFRJ nos campi Nilópolis e Duque de Caxias. Ao longo desses anos, tem participado de comissões e bancas de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) e de Concurso Públicos e na orientação de TCCs. Coordenou a comissão de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRJ. Atualmente exerce o cargo de Pró-Reitora Adjunta de Ensino de Graduação do IFRJ e é membro do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro.

Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) do Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/2011). Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio/2000). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e docente da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA) desse mesmo instituto. Também é membro de Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), na condição de pesquisadora. Têm por temas de pesquisa: Ensino Integrado, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas para a Juventude, Formação e Qualificação do Trabalhador.

Fernando Ribeiro Gonçalves Brame

Possui Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1994), Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1995), Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004) e Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010).

Atualmente é professor de sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Graça Helena de Souza Moreira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000) e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Integra coletivo de formadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Fundação Darcy Ribeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Leitura e Escrita e Filosofia da Educação. Atualmente é professora substituta dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Heitor Achilles Dutra da Rosa

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (2008) pelo CEFET-RJ, possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é professor efetivo no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), professor Conteudista das Faculdade Integradas a Vez do Mestre e professor efetivo e assessor de Matemática do Colégio São Vicente de Paulo. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Matemática, Ensino de Matemática (Metodologia e Tecnologia Educacional, Didática da Matemática Francesa), Matemática (Combinatória e Confiabilidade), Estruturas Algébricas (Álgebra, Álgebra Linear e Teoria dos Números).

Marco Aurélio Passos Louzada

Biólogo, Licenciado em Ciências Biológicas (1990) e Bacharel em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991). Mestre (1997) e Doutor (2004) em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor efetivo do IFRJ – Campus Nilópolis (antigo CEFET de Química de Nilópolis), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Possui experiência na área de Ecologia, com ênfase em Ecologia Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Ambiental; Avaliação de Impacto Ambiental, Licenciamento Ambiental, Recuperação de Áreas Degradadas. Possui experiência em estudos de manguezais, restingas e Mata Atlântica entre outros ecossistemas Brasileiros; mapeamento e caracterização de formações vegetais. Possui experiência na execução e coordenação de projetos diversos.

Marcos José Clivatti Freitag

Profissional de gestão educacional e formação de docentes, mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia, especialista em Interdisciplinaridade, Licenciado em Pedagogia e formação acadêmica em Direito em andamento. Carreira profissional desenvolvida em diferentes níveis de escolarização, modalidades de ensino e instituições (públicas e privadas), especialmente na gestão pedagógica e administrativa de unidades; gestão pedagógica de

cursos, programas e projetos; e gestão e desenvolvimento de equipes de profissionais da educação. Experiências profissionais com foco na inovação educacional; estruturação, reestruturação e adequação legal de cursos e instituições; estruturação e reestruturação de equipes de profissionais da educação; planejamento e implantação de cursos e programas articulando demandas do mercado de trabalho com diretrizes curriculares; sistematização de procedimentos operacionais (administrativos, acadêmicos e pedagógicos); avaliação institucional e elaboração de documentos escolares (plano de desenvolvimento institucional, projetos pedagógicos, regimento, contrato de prestação de serviços, educacionais e afins). Em atividades de ensino e pesquisa, atuação principal com temáticas relacionadas à legislação, políticas e administração da educação; formação de profissionais da educação e da saúde e educação em saúde, gênero e sexualidade.

Sandra da Silva Viana

Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH/UERJ, mestre em Ensino de Ciências, formada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Possui especialização em Educação para Gestão Ambiental cursado na UERJ. Atualmente ocupa o cargo de Diretora Geral do IFRJ – Campus Realengo. Atuou como Coordenadora e professora do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/IFRJ (2011-2012). Atuou como Coordenadora Técnico Pedagógica no IFRJ- Campus Realengo (de 2009 a 2011). Lecionou a disciplina de História, Política e Legislação de Ensino, nas licenciaturas de Química, Física e Matemática, no IFRJ – Campus Nilópolis. Também possui experiência como professora do Ensino Fundamental – primeiro segmento, e também do Ensino Médio, ministrando aulas de Filosofia e Sociologia.

Willian Eduardo da Silva

Possui Bacharelado e licenciatura em Letras – Inglês e Literatura na UERJ. Mestre em Letras – Estudo da linguagem, PUC- Rio. É professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem em Língua Estrangeira. Atua nas áreas de estudos em língua inglesa, Inglês para Fins Específicos (ESP), desenvolvimento de materiais didáticos impressos e digitais, novas Tecnologias e Educação a Distância on -line.

CORPO DOCENTE

Os professores envolvidos com o curso possuem, predominantemente, formação em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais. Possuem cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado nas áreas citadas, atuam no ensino médio-técnico e nos cursos de graduação oferecidos pela instituição.

12. METODOLOGIA

As estratégias de ensino a serem utilizadas no curso são as seguintes: aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo, pesquisas, metodologia de projetos, metodologia de resolução de problemas, estudos de caso, estudo dirigido, visitas a projetos educacionais, entre outros.

Pretende-se introduzir, no processo ensino-aprendizagem, aspectos de inovação conceitual e pedagógica, mediante os seguintes procedimentos:

- a) Debates e discussões com representantes de instituições educacionais e educadores que atuam na EJA;
- b) Realização de atividades práticas e de oficinas temáticas;
- c) Criação de um grupo de discussão na internet para divulgar a produção discente e docente relativa ao curso, artigos de outros colaboradores e de informações relevantes aos usuários, tais como bibliografia, legislação, eventos, experiências, inovadoras, de gestão educacional etc.
- d) Realização de seminários temáticos;
- e) Criação e manutenção de sítio da Especialização em EJA na página da instituição ofertante, para divulgar a produção discente e docente relativa ao curso, artigos de outros colaboradores e de informações relevantes aos usuários, tais como bibliografia, legislação, eventos, experiências inovadoras de gestão educacional etc.

13. INTERDISCIPLINARIDADE

A principal proposição do curso é possibilitar o diálogo entre os educadores de diferentes áreas do conhecimento, a troca de experiências com relação à Educação Profissional, à Educação Básica e à Educação de Jovens e Adultos, sendo a interdisciplinaridade constituinte e constituidora do curso, traduzido em seminários, oficinas, entre outras estratégias de integração.

14. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

São atividades complementares ao curso de especialização: participação em atividades de extensão, produção de subsídios de caráter informativo e científico que contribuam para a atualização permanente do portal da EJA a ser inserido na internet, participação em listas de discussão virtual destinadas a fomentar as trocas de experiências e conhecimentos entre os estudantes e professores dos cursos de especialização em EJA.

15. TECNOLOGIA

Secretaria de Pós-graduação do Campus

É responsável pela organização da documentação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* do Campus Nilópolis.

Salas de Aula

Além das salas de aula destinadas às turmas de graduação e do ensino médio, há duas exclusivas para aulas dos cursos de pós-graduação e uma para os alunos desses cursos realizarem pesquisas, trabalhos e leituras, além de terem atendimento pedagógico dos professores.

Setor de Recursos Didáticos

As salas de aula dispõem de projetores multimídias, notebook, DVD player, caixas de som, quadro branco e quadro interativo. A sala dos alunos possui computadores e livros.

Salas dos Professores

Há 01 sala de professores do Campus equipada com computadores, copiadora e impressora. O espaço serve para desenvolvimento de trabalhos, preparação das aulas e estudos individualizados. Além desta sala, existem salas de trabalho para os professores organizados em equipes.

Sala de coordenadores

Há uma sala equipada com computadores para os coordenadores planejarem as atividades dos cursos e produzirem seus trabalhos escritos.

Laboratórios de Informática

Dispõem-se de 2 laboratórios de informática, tendo cada um 20 computadores. Esses espaços atendem aos cursos de graduação, de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*; além dos cursos técnicos.

Biblioteca

Trata-se de um espaço de aproximadamente 360 m², com cerca de 4000 exemplares no acervo atual, que atende os alunos do ensino técnico, da graduação e da pós-graduação. A biblioteca possui os seguintes espaços: estudos individuais, estudos coletivos, seção para periódicos, seção para livros, 02 computadores com acesso à internet e pontos de rede para acesso ao portal Capes. Há, fora do ambiente de consulta de livros, para usuários que queiram realizar estudos utilizando o material pessoal.

Portal Capes

O portal da Capes disponibilizado para o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro possibilita o acesso aos principais periódicos. Está em andamento a assinatura de periódicos indexados pela Qualis da área 46, que farão parte do acervo da biblioteca.

Auditório

Trata-se de um espaço com capacidade para aproximadamente 200 pessoas, que tem sido utilizado para aulas e eventos internos e externos ligados à comunidade, contribuindo imensamente para a divulgação de pesquisas e viabilizando trocas de experiências.

Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia

Periódico técnico-científico eletrônico do IFRJ, vinculado ao Programa de Mestrado em Ensino de Ciências, com a finalidade de divulgar a produção de conhecimento nas diferentes áreas.

Revista Ciências e Idéias

Periódico técnico-científico eletrônico do IFRJ- Campus Nilópolis, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação com a finalidade de divulgar a produção de conhecimento na área de educação.

16. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

O Programa de Pós-Graduação Lato-Sensu – Especialização em Educação de Jovens e Adultos conta com salas de aula no Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, disponíveis nos horários da manhã e da tarde. Há disponibilidade, também de projetores multimídia, computadores, filmadoras digitais, aparelhos de TV e de DVD, impressoras. Além das salas de aula e de estudo dos alunos, estes têm acesso também aos laboratórios de informática, ao auditório e à biblioteca do Campus.

As salas de aula possuem carteiras universitárias, quadro branco e mesa para o professor. Nas salas da pós-graduação, também há quadros interativos.

17. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

O curso possui uma entrada por ano, com início, normalmente, no mês de fevereiro. São oferecidas 15 vagas por turma. O processo seletivo, que é regulamentado por edital específico, ocorre em 3 (três) etapas: prova escrita; análise de currículo e entrevista. Podem participar do processo seletivo os profissionais que tenham diploma de curso superior, que atuem ou desejem atuar na Educação de Jovens e Adultos.

18. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será realizada pelos professores, ao longo do curso, de modo a permitir reflexão-ação-reflexão da aprendizagem e a (re) construção do conhecimento.

Os instrumentos de avaliação serão diversificados, a critério de cada professor, podendo ser utilizados exercícios, provas, testes, experimentos, estudos de caso, entrevistas, questionários, seminários, ensaios, projetos, artigos científicos, entre outras estratégias.

A avaliação será realizada por disciplina, sendo considerado aprovado, o estudante que obtiver, em cada uma delas, média igual ou superior a 6,0 (seis). Procurar-se-á resgatar as dimensões diagnóstica, formativa, processual, participativa.

19. CONTROLE DE FREQUÊNCIA

A frequência mínima exigida é de 75% da carga horária prevista para o conjunto das disciplinas, controlada a partir de chamada nominal durante as aulas.

20. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O TCC compreende um projeto, preferencialmente, de pesquisa-intervenção desenvolvido ao longo do curso. Com foco num determinado problema e objeto de análise relativos à EJA, visa à elaboração, execução ou produção individual de um artigo científico.

O TCC será orientado por um dos professores cadastrados no programa e apresentado a uma banca examinadora composta por três membros, sendo um deles o orientador e mais dois professores, que podem ser do próprio programa ou externo a ele.

Será considerado aprovado no TCC o aluno que obtiver, após a sua apresentação à banca examinadora, o conceito “aprovado”. Caso seja “aprovado com restrições”, o aluno terá 90 dias para fazer as alterações, e a banca será reconvocada para análise do material escrito com emissão de nova ata de defesa. No caso de o aluno ser “reprovado”, não terá direito a reapresentar o TCC e estará desligado do Curso.

21. CERTIFICAÇÃO

O certificado somente será expedido após a aprovação em todas as disciplinas, com frequência mínima de 75% no cômputo geral do Curso, e a aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso, na forma de artigo científico. O aluno receberá o certificado de conclusão do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos.

22. INDICADORES DE DESEMPENHO

Números de alunos a serem formados: 15

Índice médio de evasão admitido: 20%

II.3 Relatório do GT de Reformulação da Matriz Curricular do Curso de Especialização em EJA (2018)

GT REVISÃO MATRIZ CURRICULAR ESPECIALIZAÇÃO EM EJA

Proposta (após duas reuniões do GT: Rony, Jupter e Sandra)

EIXO 1: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EJA – 105 horas

- 1) Educação e trabalho na EJA – 30h – Alexandre Maia
- 2) Fundamento e História da EJA – 30 h – Sandra, Rony e Beth
- 3) Políticas Públicas (com legislação da EJA) –45h – Jupter, Tania, Fernanda

EIXO 2: ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA EJA – 75 horas

- 1) Paradigmas Educação na EJA – 15h – Andrea Moraes
- 2) Metodologia I – 15h – Claudia
- 3) Metodologia II –15h – Claudia
- 4) Seminário I – 15h
- 5) Seminário II- 15h

EIXO 3: AVALIAÇÃO E CURRÍCULO NA EJA – 75 horas

- 1) Avaliação na EJA – 15h – Janaína
- 2) Currículo – 30h – Sandra
- 3) Concepção de Aprendizagem – 30h -Valéria

EIXO 4: ESTRATÉGIAS DE DIDÁTICA – 105 horas

- 1) Letramento – 30h – Claudia
- 2) Práticas Integradoras – 45h – Sandra, Heitor, Marco Aurélio, Angela, Carla, Fernanda
- 3) Tecnologias – 30h – William

Nota: Está prevista a realização semestral de *Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares em EJA*. A carga-horária mínima prevista é de 06 (seis) horas, podendo ser aumentada mediante o cronograma semestral e a demanda do evento.

II.4 Regimento Interno do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro – FEJA-IFRJ (2018)

**REGIMENTO INTERNO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO DE JANEIRO – FEJA -IFRJ**

TÍTULO I

DA NATUREZA E DOS OBJETIVOS

Art. 1º O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (FEJA-IFRJ), criado através da Portaria nº 142 de 30 de abril de 2018, é formado por trabalhadores e estudantes do IFRJ, tendo como objetivo envidar esforços para o fortalecimento, expansão e consolidação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IFRJ.

§ 1º É facultada a participação de alunos egressos de todos os níveis de ensino da instituição, de servidores inativos do IFRJ e servidores ativos e inativos de outras redes de ensino.

§ 2º O FEJA-IFRJ parte do princípio de que a modalidade EJA é um direito adquirido, e que, portanto, o IFRJ, como uma instituição de ensino público, possui um papel social relevante para sua efetivação. Baseando-se nos termos do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96 Art. 37 e 38, e ainda de acordo com a Lei 11.892/2008 que cria os Institutos Federais.

Art. 2º O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do IFRJ se constitui como um espaço de caráter permanente, coletivo e democrático, além de formativo, com o intuito de discutir e propor ações de defesa e fortalecimento da EJA no IFRJ.

Art. 3º Ao Fórum de Educação de Jovens e Adultos do IFRJ compete:

§ 1º Promover espaço de discussão e deliberação de propostas às instâncias competentes para o fortalecimento da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva sistêmica, articulando e fomentando ações voltadas para o ensino, a pesquisa, a extensão e para as políticas de atenção ao estudante e aos servidores do IFRJ.

§ 2º Discutir e propor práticas educativas voltadas para a modalidade EJA integrada à Educação Profissional de forma a consolidar a educação dos sujeitos trabalhadores atendidos nos princípios do currículo integrado e da formação humana.

§ 3º Construir coletivamente o conjunto de princípios e diretrizes para a EJA do IFRJ.

§ 4º Propor ações de formação continuada aos servidores do IFRJ, principalmente aos professores, gestores e membros de equipe pedagógica quanto a modalidade EJA.

§ 5º Mapear e publicizar informações e estudos no âmbito da EJA integrada à Educação Profissional do IFRJ.

§ 6º Fomentar políticas de atenção ao estudante, atendendo às especificidades da EJA, visando a garantia do acesso e permanência nos cursos do IFRJ.

§ 7º Promover intercâmbio com as Instituições de Ensino e Pesquisa dedicadas ao estudo da EJA, principalmente em sua relação com a Educação Profissional.

§ 8º Contribuir para o debate e ações concretas voltadas para a defesa dos direitos humanos e diversidade na educação.

TÍTULO II

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

CAPÍTULO I

DA COMPOSIÇÃO E DA FREQUÊNCIA

Art. 4º O FEJA-IFRJ será composto por trabalhadores e estudantes do IFRJ:

§ 1º A adesão ao FEJA-IFRJ é aberta a todos os mencionados no artigo 1º;

§ 2º A solicitação para participação do Fórum deverá ser formalizada por meio de uma carta de adesão que deverá ser entregue à comissão gestora do FEJA-IFRJ.

Art. 5º A presença nas reuniões ordinárias e extraordinárias é obrigatória aos membros aderidos.

§ 1º O acúmulo de 04 faltas, sem justificativa legal, ao longo do período de um ano, excluirá o participante como membro integrante do FEJA-IFRJ.

§ 2º As justificativas de ausência deverão ser entregues com o prazo máximo de 01 mês e serão avaliadas pela comissão gestora.

CAPÍTULO II DA COMISSÃO GESTORA

Art. 6º A Comissão Gestora será composta por sete membros, preferencialmente de diferentes *campi* e Reitoria.

§ 1º É vedada a constituição da comissão, exclusivamente, por membros do mesmo Campus e Reitoria.

§ 2º Esta comissão será formada por meio de eleição simples, a ser realizada bianualmente, considerando o início do período letivo.

§ 3º Para votação, será exigido o quórum de 50% mais um dos membros integrantes do Fórum, em primeira convocação e com qualquer quórum na segunda convocação após 30 minutos do horário da primeira, salvo as disposições transitórias.

§ 4º A votação será realizada em reunião para este fim, sendo os membros integrantes convocados por meio eletrônico e/ou carta convocação, onde serão definidos data, local e horário.

§ 5º A apresentação formal das candidaturas será espontânea, presencial e ocorrerá no dia da votação.

§ 6º O voto será aberto.

Art. 7º O mandato dos membros da Comissão Gestora será de dois anos, com direito a uma recondução por igual período.

SEÇÃO I

DAS ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO GESTORA

Art. 8º Compete à Comissão Gestora:

- I – Representar os integrantes na articulação com outras instâncias.
- II – Convocar e coordenar as reuniões ordinárias e extraordinárias, efetuando o controle de presença.
- III – Providenciar as condições necessárias para o pleno funcionamento do Fórum.
- IV – Receber e arquivar as cartas de adesão.
- V – Receber, avaliar e arquivar as justificativas de ausência dos membros integrantes.
- VI – Receber, organizar e distribuir as correspondências.
- VII – Secretariar as reuniões e elaborar as atas.
- VIII – Elaborar, organizar e publicizar boletins com informações e deliberações relacionadas às políticas institucionais da EJA no IFRJ.
- IX – Organizar e divulgar calendário anual das reuniões do Fórum, de modo a garantir a prévia preparação de seus participantes.

TÍTULO III

DO FUNCIONAMENTO

CAPÍTULO I

DAS REUNIÕES

Art. 9º O FEJA-IFRJ se reunirá ordinariamente uma vez por mês de forma sistêmica, nos espaços do IFRJ.

Parágrafo único: As reuniões do Fórum deverão respeitar os períodos de férias docentes estabelecidos nos calendários acadêmicos do IFRJ.

Art. 10º As convocações para a reunião serão feitas por meio eletrônico ou outro meio de comunicação pela Comissão Gestora.

Art. 11º Cada reunião deverá ser registrada em Atas simples e assinada por todos os presentes, constando às proposições apresentadas e as respectivas resoluções.

Art. 12º O FEJA-IFRJ publicará boletins semestrais para informar as deliberações relacionadas às políticas institucionais do IFRJ.

CAPÍTULO II

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 13º Os casos omissos neste regimento serão resolvidos pela comissão gestora do FEJA-IFRJ-IFRJ.

Art. 14º Este regimento deverá ser aprovado por 50% mais um de seus membros integrantes, salvo as disposições transitórias.

Art. 15º As modificações neste regimento só poderão ser realizadas através da aprovação de 50% mais um dos membros do FEJA-IFRJ.

Art. 16º A primeira eleição para instituição da primeira Comissão Gestora será realizada pelos participantes da primeira reunião do FEJA-IFRJ, em concordância com os critérios estipulados neste regimento.

Art. 17º Este regimento entrará em vigor na data de sua publicação pela Reitoria do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 25 de maio de 2018.

