

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

PROEJA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
QUANTO ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO SOCIAL

CARLA RIBEIRO MACEDO

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PROEJA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
QUANTO ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO SOCIAL**

CARLA RIBEIRO MACEDO

Sob a Orientação da Professora
Profa. Dra. Amparo Villa Cupolillo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Setembro de 2015

630.7

M141p

T

Macedo, Carla Ribeiro, 1976-

PROEJA: análise das percepções de professores quanto às práticas educacionais na perspectiva da inclusão social / Carla Ribeiro Macedo - 2015.

113 f.: il.

Orientador: Amparo Villa Cupolillo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 100-107.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Integração social - Teses. 3. Educação de jovens e adultos - Teses. 4. Professores de educação de jovens e adultos - Teses. 5. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil) - Teses. I. Cupolillo, Amparo Villa, 1963-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

CARLA RIBEIRO MACEDO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ___/___/2015

Assinatura

Amparo Villa Cupolillo (Dra. Em Educação pela UFF) UFRRJ

(Orientador)

Assinatura

Cristiane Oliveira da Graça Amâncio (Dra.Em Educação) EMBRAPA

Assinatura

Adriana Alves Fernandes Costa(Dra. Em Educação) UFRRJ

RESUMO

MACEDO, Carla. **PROEJA: Análise das Percepções de Professores quanto às Práticas Educacionais na perspectiva da Inclusão Social**. 2015. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral analisar as possibilidades e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas com perspectivas de inclusão social no curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, a partir da percepção dos docentes. A pesquisa empírica, de caráter qualitativo, envolveu a aplicação de questionários aos professores do curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA. A análise documental teve como suporte teórico a base legal da EJA, Educação Profissional e Educação Básica, assim como os decretos do PROEJA e o Documento Base do MEC, SEMTEC, PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. O referencial teórico teve como base as obras de Paulo Freire e José de Souza Martins, dentre outros autores que nos ofereceram fundamentos acerca de discussões em torno das Práticas Pedagógicas e da Inclusão Social. Inspiradas no Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que promoveu alterações de ampliação da abrangência do PROEJA, e suscitou a necessidade de produção de novos documentos referenciais que pudessem se configurarem redes de colaboração de pesquisa acadêmica nos campos de produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático. Esperamos, com a realização deste trabalho, contextualizar historicamente o processo de construção do PROEJA utilizando para o diálogo a legislação específica e alguns estudiosos da área, identificando e analisando a percepção dos docentes quanto às práticas pedagógicas adotadas no processo ensino-aprendizagem. Assim, deste modo investigando se as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes estão de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA numa perspectiva de inclusão social.

Palavras-chave: PROEJA. Inclusão Social. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

MACEDO, Carla. **PROEJA: Análise das Percepções de Professores quanto às Práticas Educacionais na perspectiva da Inclusão Social**. 2015. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

This research proposes an analysis about the possibilities and difficulties in the implementation of teaching practices concerning social inclusion in the Technical Agroindustry Course, which is linked to the PROEJA mode (National Program of Integration between Professional and Basic Education in Youth and Adult Education Mode - Professional Technical Education / High School) from the perspective of teachers. Empirical qualitative research involved the application of questionnaires to teachers which work with the course cited previously. The documentary analysis had as theoretical support the legal basis of EJA (Youth and Adult Education Mode), Professional and Basic Education, as well as PROEJA decrees and the MEC, SEMTEC, PROEJA Base Document. As bibliography, Paulo Freire, José de Souza Martins, among others, composed the theoretical framework, in order to construct the discussions around the Pedagogical Practices and Social Inclusion. Inspired by the Decree No. 5840 of 13 July 2006, which promoted changes when it comes to the PROEJA expansion and concerning the need to produce new documents that could constitute academic research in material production fields for developing teaching materials, we aim to contextualize the PROEJA construction process through specific laws and theorists, identifying and analyzing the teachers' perspective when it comes to pedagogical practices adopted in the teaching-learning process and investigating whether these practices maintain a relationship with the PROEJA guidelines, inside a social inclusion perspective.

Keywords: PROEJA. Social inclusion. Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIACOES

CAA	Colégio Agrícola de Alegre
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Movimento de Educação de Base
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA V	V Conferência Internacional de Educação de Adultos
DB	Documento Base
EAFA	Escola Agrotécnica Federal de Alegre
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Ifes	Instituto Federal de Educação do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Dinâmica da aula, segundo os professores.
Tabela II	Estratégias de ensino que utilizam em suas aulas, segundo os professores
Tabela III	Materiais didáticos e recursos utilizados, segundo os professores.
Tabela IV	Planejamento das aulas, segundo o professor
Tabela V	Instrumentos e métodos avaliativos utilizados, segundo os professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	5
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: A CONQUISTA DE UM DIREITO DE INCLUSÃO SOCIAL	9
2.1 Cidadania: educação é transformação social	13
2.2 Movimento Brasileiro de Alfabetização: MOBRAL	15
2.3 Educação como direito de todos	17
2.4 Parecer CEB/CNE nº 11/2000: esclarecendo as Diretrizes da EJA	23
2.5 PROEJA no Brasil: Decreto 2.208/1997 ao Decreto 5.840/2006	27
2.6 PROEJA: Instituto Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre	31
3 DOCUMENTO BASE: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INTEGRADO DO PROEJA	36
4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE INCLUSÃO SOCIAL	45
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES	49
6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS	59
6.1 Os sujeitos da pesquisa	59
6.2 A demarcação da pesquisa e a coleta de dados e informações	60
6.2.1 O campo empírico da pesquisa	60
6.2.2 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados	60
6.2.2.1 Análise documental	61
6.2.2.2 Questionários	62
6.3 Análise dos dados	62
7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO SOCIAL: O OLHAR DOS DOCENTES	63
7.1 A proposta pedagógica do PROEJA	64
7.2 O perfil do público do PROEJA	67
7.3 Princípio de inclusão social do PROEJA	70
7.4 As práticas pedagógicas docentes no PROEJA	73
7.5 Dificuldades e possibilidades do PROEJA	83
7.6 Dinâmicas das aulas	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	108
A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
B – Questionário	

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como finalidade analisar as possibilidades e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas com perspectivas de inclusão social no curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, a partir da percepção dos docentes.

Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e manifesta uma deliberação do governo de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível fundamental e médio, da qual, geralmente, são excluídos.

Buscaremos, neste trabalho, dar ênfase aos processos relacionados à proposta de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional no âmbito da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Com efeito, cabe ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, garantiu a educação de jovens e adultos, em nível fundamental, a todos os cidadãos que não tiveram acesso ao ensino na idade própria.

As diretrizes voltadas para a elaboração da proposta de educação de jovens e adultos estão previstas no Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), oportunidade em que destacou os sistemas de ensino voltados para o compromisso de assegurar com gratuidade aos jovens e aos adultos o acesso à formação educacional e profissional. Trata-se, portanto, de uma iniciativa comprometida com a possibilidade de assegurar o direito à formação educacional a partir das vivências e experiências dos próprios alunos, além de buscar assegurar condições de acesso e permanência dos mesmos através de iniciativas comprometidas não apenas com o ingresso, como também com a conclusão dos cursos.

Neste sentido, a EJA representou uma promessa de efetivar um percurso de desenvolvimento educacional a todas as pessoas de diferentes idades, adolescentes, jovens, adultos e idosos que poderão trocar experiências, atualizar conhecimentos, desenvolver habilidades e ter acesso a novas percepções de cultura e trabalho.

Comenius (1657) afirma que a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação e que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, deve formar-se nos estudos. A EJA é assim, uma promessa de qualificação de vida para todos, ampliando a interpretação dos termos “jovens e adultos”. Entende-se que em todas as

idades e em todas as épocas da vida é possível ao ser humano o desenvolvimento de habilidades, competências, valores e construção de conhecimentos, transcendendo espaços formais que conduzam a sua realização como sujeito autônomo e capaz de exercer sua cidadania.

A Declaração de Hamburgo (1997) sobre a EJA afirma que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

No entanto, mesmo considerando tais apontamentos, cada vez mais, a proposta de EJA tem merecido a atenção de inúmeros estudiosos com vistas ao fortalecimento desta referida modalidade de ensino, principalmente no que tange a proposta de ampliar seu alcance na perspectiva do exercício da cidadania plena alicerçada na efetiva oportunidade de garantir e elevar a escolaridade e a profissionalização.

No Brasil, mesmo com os direitos expressos e garantidos pela Constituição Federal de 1988, não se evidenciaram, de imediato, resultados que permitissem reconhecer uma significativa adesão do público alvo à referida modalidade de ensino.

[...]O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito. Esses direitos são também um produto dos processos sociais levados adiante pelos seguimentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política (Cury, 2002, p.253).

Mesmo na condição de direito constitucionalmente assegurado, a proposta de educação de jovens e adultos somente tomou impulso a partir de mudanças realizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando passou a assumir um papel importante na garantia de oportunidades educacionais o público alvo que não acessou a escola e não concluiu os estudos na idade apropriada.

Nesta perspectiva cabe destacar as iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos no Brasil na esteira do percurso/trajetória da história da educação também pautada pela influência da ideologia comprometida com os padrões econômicos e políticos da elite dominante.

Desde então a EJA tem sido tratada com mais preocupação nas agendas e iniciativas das políticas públicas, mas com vistas a formar um determinado perfil de trabalhador, como iniciativas do poder público em ampliar a abrangência de um direito obrigatório e público subjetivo, educação de qualidade para todos. Estas iniciativas constroem discussões a respeito da EJA que ultrapassam a contextualização social, política e cultural em função de como proporcionar aos jovens e adultos o acesso a esta educação de qualidade. Assim, pensar sobre o processo de implementação do PROEJA torna-se essencial, tendo em vista promoção da inclusão social.

Nesta perspectiva, buscaremos refletir sobre a proposta de política pública de educação voltada para atendimento da demanda de jovens e adultos, em grande parte, historicamente excluídos do direito à formação educacional, haja vista, em muitos casos, a omissão do poder público e ou por falta de oportunidades dos jovens e adultos, tendo em vista a dificuldade de acesso à escola, também em função da necessidade de lutar pela própria sobrevivência.

Posteriormente analisamos as legislações que constituíram o programa, com a finalidade de compreender contradições entre o discurso oficial do poder público e a materialização de suas políticas. No sentido de averiguar em que medida as orientações legais seguem em direção à educação pública de qualidade, pois com a implantação do PROEJA surgem diversas possibilidades para efetivação do direito dos jovens e adultos à educação profissional, através da integração entre educação profissional e ensino médio no âmbito do PROEJA.

Esses desafios norteiam o nosso estudo e nossa questão de pesquisa:

Na percepção dos docentes às práticas pedagógicas adotadas no processo ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, estão de acordo com a concepção estabelecida pelo Documento Base na perspectiva de inclusão social?

Tendo em vista responder esta questão, este trabalho de pesquisa estabeleceu como objetivo geral: “analisar as possibilidades e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas com perspectivas de inclusão social no curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, a partir da percepção dos docentes”

E como objetivos específicos foram estabelecidos:

- Contextualizar historicamente o processo de construção do PROEJA utilizando para o diálogo a legislação específica e teóricos da área.
- Identificar e analisar a percepção dos docentes quanto às práticas pedagógicas adotadas no processo ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA.
- Investigar se as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes estão de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA numa perspectiva de inclusão social.

Tendo em vista a condução da questão proposta e os objetivos propostos, o presente trabalho apresenta a seguinte organização:

O capítulo I – **CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** - traz uma breve fundamentação histórica da Educação de Jovens e Adultos – aborda as seguintes temáticas: uma breve retrospectiva histórica da EJA, a discussão da EJA no contexto das políticas internacionais, além da discussão sobre algumas políticas públicas inclusivas e compensatórias que permeiam a educação no Brasil.

No capítulo II – **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: A CONQUISTA DE UM DIREITO DE INCLUSÃO SOCIAL** – apresenta uma reflexão sobre o processo histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e analisa os decretos que instituíram o programa na tentativa de compreender o percurso da EJA no nosso país.

O capítulo III – **DOCUMENTO BASE: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INTEGRADO DO PROEJA**- discorre sobre O Documento Base (DB) PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que constitui parte dos esforços para a construção de referenciais que considerem a confluência das especificidades da formação profissional e a educação básica de jovens e adultos. Esse documento integra um resgate da história da educação de jovens e adultos no Brasil, uma análise das dificuldades de acesso, permanência e qualidade na EJA.

O capítulo IV – **EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE INCLUSÃO SOCIAL** – Fala sobre inclusão social tendo como base a perspectiva de Martins (2009, p. 124), que afirma que “o problema está em discutir as formas de inclusão, o preço moral e social da inclusão, o comprometimento profundo do caráter desses membros das novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante”.

O capítulo V - **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES** - discute a necessidade de (re)pensar as práticas pedagógicas

desenvolvidas na educação de jovens e adultos que é fundamental a uma modalidade de ensino que é composta de um público com suas especificidades próprias e diversas, jovens e adultos que retornam à escola para desenvolver competências e habilidades, para aprimorar e formalizar o conhecimento adquirido em experiências fora da escola.

O capítulo VI - **PROCEDIMENTO METODOLOGICO** – discorre sobre metodologia e procedimentos empregados para elucidar a questão de pesquisa, bem como uma contextualização da instituição, da inserção dos sujeitos da pesquisa.

O capítulo VII - **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO SOCIAL: O OLHAR DOS DOCENTES** – identifica e analisa a percepção dos docentes quanto às práticas pedagógicas adotadas no processo ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA. Assim esse texto apresenta reflexões e análises sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes investigando se estas estão de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA numa perspectiva de inclusão social, por meio de registros coletados a partir de questionários.

Por fim, as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** apresentam as reflexões e proposições que possam contribuir na compreensão dos pontos de tensão que circundam o PROEJA. Esperamos que esta pesquisa contribua para melhor compreender a realidade do PROEJA do Ifes – Campus de Alegre, principalmente, proporcione reflexões e alternativas, e, sobretudo, amplie os olhares sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, a fim de repensar uma inclusão social que não seja excludente.

Almejamos, ainda, que a educação destinada ao público de jovens e adultos atenda ao princípio de educação que considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais e que sejam eliminadas as visões compensatórias e assistencialistas, conforme dito por alguns professores.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A discussão da educação de jovens e adultos como forma do direito à educação teve seu percurso iniciado no contexto internacional a partir da I Conferência Internacional, em 1949. O marco desta discussão aconteceu pela Declaração de Hamburgo, com a divulgação das conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

Nas conclusões da Declaração de Hamburgo, Paiva (2004) acentua, dentre outros itens, aquele que menciona que a “educação básica para todos significa dar às pessoas, independente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente.” (p.47)

A autora destaca, ainda, sobre a educação básica:

Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. [...]. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos. (PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (org.), 2004, p. 44)

De acordo com as argumentações apresentadas, as iniciativas de educação de jovens e adultos contemplam uma lógica universal de acompanhar as transformações estruturais pautadas, tanto na busca de assegurar direitos, como também, de proporcionar condições de inserção, de exercícios de direitos, além de outras possibilidades no contexto das transformações impulsionadas no âmbito socioeconômico, político, ideológico e cultural, imbricadas e resultantes da globalização enquanto fenômeno seletivo e multidimensional.

Nesta perspectiva de compreensão, a referida autora, ressalta que a globalização enquanto fenômeno seletivo permite reconhecer inúmeras contradições, principalmente no concernente à,

[...] mudança nos padrões de produção, desemprego crescente e dificuldade de levar uma vida estável exigem políticas trabalhistas mais efetivas, assim como mais investimentos em educação, de modo a permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda. (ibid., p. 47)

A CONFINTEA V realizada em 1997, convocada pela UNESCO, significou um marco de referência para edificar as políticas públicas de educação de adultos em vários países do mundo.

As conferências internacionais que trataram a temática da educação de adultos tiveram início em 1949 em Elsinore, Dinamarca; 1960, continuaram em Montreal, Canadá; 1972, em Tóquio, Japão; 1985, em Paris, França, em 1997, em Hamburgo, Alemanha e em 2010 em Belém, Brasil. Nelas, foram discutidos diversos temas articulados com a educação de adultos.

No Plano Internacional encontram-se registrados os seguintes eventos e respectivas concepções apresentadas sobre a Educação de Adultos:

*I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de **educação moral** - (GADOTTI, 2008, p. 34, grifos nossos).*

*II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Montreal (1963), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de **educação permanente e por outro, a educação de base ou comunitária**. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos do autor).*

*III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Tóquio (1972), a educação de adultos voltou a ser entendida como **suplência da educação fundamental**. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos nossos).*

*IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - Paris (1985), caracterizou-se pela **pluralidade de conceitos**, sendo discutidos vários temas, o que fez com que essa conferência “implodisse” o conceito de educação de adultos. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos do autor).*

*Conferência Mundial sobre Educação para Todos- Jomtien - Tailândia (1990), Alfabetização da EJA seria apenas uma **etapa da Educação Básica**. Nela o pensamento pedagógico brasileiro foi referência, com suas experiências, o que prova a necessidade de socialização mais ampliada dos sucessos obtidos no trabalho pedagógico. (GADOTTI 2008, p. 34, grifos nossos).*

Entre estas Conferências promovidas internacionalmente, destaca-se ainda a VCONFINTEA promovida pela UNESCO em 1997, em Hamburgo, Alemanha, que estabelecia como foco de discussão o tema: “A aprendizagem dos adultos, como um direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada” (IRELAND, 2009).

A citada conferência estimulou a definição e a implementação de medidas junto aos países envolvidos, planejando a ampliação dos serviços do sistema educacional e tendo como foco a educação básica. Essas medidas justificam-se diante às necessidades específicas deste público, como também o incentivo de melhorias nas condições de saúde, emprego e produtividade.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos aconteceram com intervalos de aproximadamente 12 anos. E segundo Ireland (2007), sobre o Balanço Internacional da V CONFINTEA, Tailândia, em setembro de 2003:

(...) Em todas as cinco conferências realizadas até agora, a UNESCO foi a principal agência promotora. Existe uma forte impressão de que a Educação de Adultos poderia ter desaparecido da agenda política sem a insistência da UNESCO em convocar essas conferências. Assim, primeiro em Hamburgo e depois, talvez com ainda mais ênfase, em Bancoc, tivemos a impressão de estar participando de um ato de resistência. Em Hamburgo, mais de 1.500 participantes, incluindo representantes políticos de 135 Estados-Membros, e, pela primeira vez, representantes de Ongs, sem voto, mas com direito a voz, afirmaram a sua compreensão da educação como direito humano básico, para jovens e adultos de todas as idades. Declararam o seu entendimento da aprendizagem e formação de adultos como chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação, e como processo que acompanha a vida toda. Frisaram, através da Declaração de Hamburgo, o potencial da aprendizagem e formação de adultos para “fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e

homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça”. (IRELAND, 2007, p. 22)

Ireland (2007) afirma que a Reunião de Balanço da V CONFINTEA foi uma iniciativa para identificar os avanços em relação às metas e objetivos propostos em Hamburgo. O autor complementa:

Fica evidente, tanto no caso brasileiro como na maioria dos países em situações parecidas com o do Brasil, que a EJA precisa ser compreendida como investimento e não somente como item de consumo social e que a inclusão da educação e aprendizagem de adultos em todas as iniciativas de desenvolvimento e programas sociais representará uma contribuição essencial à prosperidade econômica, desenvolvimento sustentável, coesão social e solidariedade. Não há como implementar políticas efetivas de educação de jovens e adultos sem os recursos financeiros que traduzem a vontade política em práticas de qualidade duradouras. (IRELAND, 2007, p. 26)

Outro evento internacional que merece destaque foi a Declaração de Brasília, reunião do Grupo de Alto Nível da Educação para Todos, que aconteceu em novembro de 2004, em Brasília, a convite da Unesco. Neste evento foi declarado à comunidade internacional o não alcance da meta de assegurar um número igual de meninos e meninas na educação fundamental e básica, antes de 2005. Ainda merece destaque a VI CONFINTEA promovida pela UNESCO em 2009, em Belém, Brasil, que estabelecia como foco de discussão uma tendência bem declarada de entendimento da EJA como Educação de ao longo da vida.

E de acordo com Paiva (2005) “encontrava-se ameaçada a meta de alcançar a educação de igualdade de gênero e educação primária universal para todos que estão fora da escola até 2005, assim como todas as demais metas da Educação para Todos.”

A autora enfatiza:

O acesso à educação vincula-se ao imperativo da qualidade, as metas depois de Dacar vêm melhorando, e a despeito de mais 100 milhões de crianças nas escolas, no esforço dos países, desde 1990, segue o enorme contingente dos que não concluem os níveis mais elementares, dos analfabetos e dos grupos marginalizados de direitos, exigindo pensar políticas integradas para diferentes problemas que atingem concomitantemente as mesmas populações pobres do mundo. Reafirmando os problemas da maioria das questões reiteradas em todas as conferências e reuniões internacionais, a Declaração enfatiza três pontos a serem enfrentados com primazia: gênero e educação de meninas; professores e recursos financeiros. (PAIVA, 2005, p 149)

Em todas estas Conferências Internacionais, organizadas pela UNESCO, verifica-se a reincidência de perspectivas e concepções, nos acordos firmados, que adotam ideias e colaboram para surgir novas possibilidades no contexto da educação de jovens e adultos.

Tendo em vista os mais diversos cenários de mudanças, conforme apontado por Paiva (2005), necessário se faz considerar que:

[...] a educação de jovens e adultos vem lutando — e resistindo — pelo espaço de existir/não-existir; ser/não-ser, em busca da constituição de um lugar de direito para se fazer a humanidade de muitos homens e mulheres, que desde muito jovens vivem destituídos do direito, negado convictamente pelos dirigentes em muitos governos do mundo, convincentemente justificando a iniquidade das escolhas políticas. Nos percursos históricos, o embate, o bom combate, tem demonstrado que o risco, inerente à aventura da vida, consegue produzir saídas, alternativas para reinventar a educação e a vida. (PAIVA, 2005, p 151)

Contudo, as diretrizes gerais decorrentes dessas conferências internacionais apontam a inquietação com a temática educação de adultos na sociedade atual, mas que nem sempre vem acompanhada de políticas públicas capazes para a execução dos acordos assinados.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: A CONQUISTA DE UM DIREITO DE INCLUSÃO SOCIAL

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também é a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado.
Antonio Gramsci

No período da história Colonial os jesuítas implantaram o primeiro sistema educacional brasileiro, que tinha como finalidade a doutrinação dos povos indígenas, transmissão de normas de comportamento social e o ensino de ofícios capazes de capacitar a força de trabalho do índio e também garantir a ordem social conforme a lógica dos processos de produção e de acumulação capitalista no Brasil colonial.¹

“Aparentemente, a obra jesuíta caracterizou-se por uma educação democrática, cristã, universalizadora e brasileira com o objetivo de moldar uma nova sociedade, mediante a ação educativa” (Sauner, 2002, p.50). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) “com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas

¹As primeiras iniciativas que estabeleceram uma relação entre educação e trabalho no período colonial brasileiro ocorreram a partir das atividades relacionadas à agroindústria açucareira e a de mineração. Foram atividades que demandaram mão-de-obra, sendo fundamental o papel dos colégios religiosos dos padres da Companhia de Jesus. Assim formaram-se as primeiras escolas-oficinas destinadas à capacitação profissional de artesãos, além de outros ofícios. (MANFREDI, 2002, p.68)

No século XIX foram criadas as primeiras instituições de ensino público voltadas para a formação de profissionais capazes de suprir às necessidades da administração pública. Eram reduzidos o número de estabelecimentos de ensino com cursos propedêuticos preparatórios para a universidade. As casas de educandos artesãos e os liceus de arte e ofícios garantiam a educação primária e a formação para o trabalho. (SANTOS, 2000)

do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos.”

A primeira Constituição brasileira, em 1824, garantia o embasamento legal do direito a educação a todos os cidadãos, previa o direito à instrução primária, abrangendo, portanto, os adultos, mas isso não passou de intenção legal, pois a implantação de escolarização social teve como foco apenas as crianças.

Desde o período colonial às décadas iniciais do período republicano, a estrutura social e econômica pautada no modelo agroexportador ainda não possibilita reconhecer políticas públicas centradas na relação entre educação e trabalho para fins de reprodução das relações sociais de produção, reprodução e acumulação capitalista².

O expressivo contingente de escravos num contexto de relações de dependência econômica estabelecida serve de parâmetro para destacar a ausência de políticas públicas de formação educacional e, por conseguinte, o enfrentamento da questão do analfabetismo no Brasil.

No período Republicano a educação, enquanto política pública de interesse social pleno, não obteve avanço, mantendo-se também estagnada, confirmando assim a gravidade da questão social relacionada ao elevado número de analfabetos: crianças, jovens e adultos.

A Carta Constitucional promulgada em 1891, não apresentou nenhum indicativo de enfrentamento ou mesmo de tentativa de superação do grave quadro de desigualdades sociais, historicamente constituído com base na garantia de privilégios para as camadas sociais dominantes. Assim, ficou implícita a negação de direitos à maioria da população política e socialmente excluída.

Na década de 1920, começaram a surgir movimentos de reivindicação de educadores e da população, em busca de melhorias e qualidade na educação. Lutavam pela ampliação de escolas e exigiam do Estado a responsabilidade pela garantia destes serviços, pois “os precários índices de alfabetização que nosso país mantinha começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras.” (Haddad; DiPierro, 2000, p.110).

A Constituição de 1934, em especial através do artigo 150, representou uma manifestação de mudança, tornou-se um marco na reformulação do papel do Estado,

2 Segundo Freitag (1995: 47), no primeiro período, que abrangia de 1500 a 1930 – caracterizado pelo modelo agro-exportador da economia, “não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola”. Quanto às funções de reprodução das relações de dominação e de reprodução da ideologia dominante, a Igreja Católica as preenchia através das escolas jesuítas.

consolidando a educação como dever do Estado, garantindo o ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

Na década de 1940 efetivou-se a política oficial de educação voltada para a formação de jovens e adultos trabalhadores. Desta forma, a educação de jovens e adultos, enquanto política pública, passou a ser debatida por amplos setores da sociedade. Em decorrência surgiram propostas voltadas para iniciativas de educação da classe trabalhadora, criando um espaço específico para discussão da educação de jovens e adultos. Desta forma, nota-se que:

[...] as ideias, as leis e as iniciativas que se consolidam (...) [configuram] uma situação inteiramente nova. Até então, registravam-se alguns esforços locais, (...) mas, na década de 40, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país (BEISIEGEL, 1982, p. 177).

Políticas públicas, campanhas emergenciais foram lançadas, incentivadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura (UNESCO), com a finalidade de sensibilizar e despertar a sociedade para iniciativas comprometidas com a realização de programas e projetos de educação de jovens e de adultos analfabetos.

A criação da UNESCO em de 1945,

[...]denunciava ao mundo as desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como 'atrasadas'. (Haddad e Di Pierro, 200, p.111).

No final dos anos de 1940 e início dos anos 1950, foi liderado pela UNESCO o movimento de estímulos à criação de programas nacionais de educação de jovens e adultos analfabetos, com a finalidade de diminuir os índices de 55% de analfabetismo da população brasileira maior de 18 anos.

Estes movimentos baseavam-se no conceito de educação funcional, entendida por Leal (1985) como sendo:

“um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para a sua melhoria pessoal e do grupo”.

Contudo, naquela oportunidade a perspectiva apontada pelo referido autor dá conta de um projeto de alfabetização e de formação integrada comprometido com a funcionalidade dos processos de inclusão do aluno conforme a lógica da produção, consumo e reprodução: formação do “cidadão” para o mercado.

De acordo com Beisiegel (1982, p.10)

[...] a educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior. (...) Uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão de serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos (...) cedem lugar, nessa nova fase, a um empreendimento global do governo da União. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos. (p. 10)

Nessa retrospectiva histórica é importante verificarmos que em 1947 foi promovida pelo MEC a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com a finalidade de aprofundar o trabalho educativo por meio da alfabetização e da capacitação profissional, visando no meio urbano à preparação de mão de obra para atender às demandas do contexto urbano e industrial; no meio rural, com o objetivos de fixar o homem no campo. Foram organizadas um número significativo de classes de alfabetização, entendendo-se por educação o processo “destinado a proporcionar a cada indivíduos instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura (...) e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social” (BEISIEGEL, 1982:14).

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito a voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA, contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil (Vieira, 2004, p. 19-20).

Ainda sobre a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), falando sobre a CEAA, Paiva (1990, p.10), faz a seguinte ponderação:

A grande campanha de alfabetização de adolescentes e adultos lançada na segunda metade dos anos 40 com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário apresentou resultados semelhantes aos programas do mesmo tipo criados em muitos outros países do mundo. Depois de um período curto de grande êxito, em que atendeu a demanda reprimida, essa campanha entrou numa letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar. (p. 10)

Na sequência as políticas voltadas para o enfrentamento do elevado índice de analfabetismo da população brasileira, em especial, dos jovens e adultos, nos anos de 1950, mesmo surgindo novas campanhas com o foco na educação de jovens e adultos, a educação continuou ainda refletindo as contradições da sociedade, tendo merecido maiores discussões e debates sobre a questão.

2.1 Cidadania: educação é transformação social

As Campanhas de educação em massa, que ocorreram entre as décadas de 1940 e 1960, com o objetivo de levar a educação de base aos brasileiros iletrados, foram responsáveis pela organização do primeiro Congresso de Educação de Adultos no Brasil, que foi realizado no início dos anos de 1950, destacando a importância da educação de adultos para o exercício da cidadania, do direito de inclusão social, lançando como *slogan* “*ser brasileiro é ser alfabetizado*”. Esse Congresso visava discutir e preparar o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Em 1958, no 2º Congresso Nacional de Jovens e Adultos, a intenção era avaliar as ações desenvolvidas na área e sugerir novas diretrizes para a educação de adultos. Este evento marcou um momento importante de pensar educação. Foram feitas severas críticas ao caráter superficial do aprendizado, ao curto período destinado ao itinerário formativo e à inadequação do método para a população adulta, pois desvinculava o conteúdo pedagógico da alfabetização do contexto econômico, social e político do país. Paiva (1990) considera o que se deve considerar ao analisar este período:

Se a precariedade dos resultados das campanhas é evidente, seu funcionamento simultâneo com os mecanismos então criados para ampliação das oportunidades de educação primária parece, no entanto, ter contribuído para reduzir os índices de analfabetismo. Esses índices, que apresentam uma tendência histórica a se reduzir, caem mais rapidamente nas décadas em que se localizam as campanhas: passam de 55% em 1940 para 49,3% em 1950 e para 39,5% em 1960, considerando-se a população de 15 anos e mais, apesar do elevado crescimento populacional. (p. 10)

A partir da análise quantitativa dos dados apresentados, em nenhum momento o referido autor fez menção à qualidade das propostas de alfabetização no que tange ao projeto político-pedagógico e os efetivos resultados alcançados para além dos números e do contexto político marcado pelas práticas autoritárias.

Com efeito, num contexto político de enfrentamento às contradições socioeconômicas da época, surge uma nova referência de método destinado à educação de jovens e adultos. Paulo Freire defendia e propunha uma educação de adultos com vistas a estimular a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política, sendo indispensável considerar as características socioculturais das classes populares.

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político. (Freire, 1989, p.30).

No início da década de 1960, as ideias de educação defendidas por Paulo Freire, expressas nas experiências de alfabetização de jovens diferenciavam-se das demais pela “afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais da existência do homem comum” (BEISIEGEL, 1982: 165). Desta forma Paulo Freire contribuiu para a construção de um novo conceito e postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.

Não é demais reafirmar que o projeto pedagógico de Paulo Freire exprimia o compromisso com os ideais cristãos de promoção do homem à condição de sujeito e de realização das possibilidades humanas de aperfeiçoamento. Alongando-se ao plano da existência coletiva e à entidade maior em que esta existência se definia, tais intenções eram traduzidas em termos mais amplos, identificando-se, agora, com a defesa da democratização fundamental da sociedade e com a busca do desenvolvimento econômico e da auto apropriação do ser nacional. Nas análises do educador, estas dimensões individuais e coletivas do projeto apresentavam-se intimamente associadas. A criação de condições para a superação da pobreza dos homens do povo confundia-se com o processo de desenvolvimento econômico, e este, por sua vez, pressupunha a conquista da autonomia nacional. (BEISIEGEL, 1982: 288)

O período de 1959 a 1964 é considerado luminoso por Haddad e Di Pierro (2000), já que muitos movimentos e campanhas foram realizados, entre os mais importantes: Movimento de Educação de Base (CNBB-1961), Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. A maior parte dos movimentos populares absorveu o *Método Paulo Freire*, como foi caracterizado popularmente, como valioso instrumento para concretização de projetos, assumindo um compromisso em favor das classes trabalhadoras rurais e urbanas, orientando a ação educativa para uma renovação política, entendendo a educação e a cultura popular como conscientização, exercendo, assim, importante papel na transformação social.

O problema da cultura popular seria colocado, então, sobre novas bases. Enquanto esta foi, talvez, o pretexto para as elites se dirigirem ao povo, num impulso tão populista quanto paternalista, a cultura popular assumiria forma no e a partir daquilo que os analfabetos e semianalfabetos exprimem. Uma alfabetização orientada para a expressão, e não para o consumo, é também uma alfabetização que faz do outro sujeito de sua própria atividade e, conseqüentemente, o agente de sua transformação social. (FURTER, 1965: 41)

O “método Paulo Freire” representou não apenas a intencionalidade política de romper com o analfabetismo quantitativo, mas, principalmente um aporte qualitativo na perspectiva da construção da cidadania fundada em pressupostos evidenciados pelo projeto político-pedagógico, comprometido com a causa da educação enquanto princípio da liberdade.

Tanto na cidade como no campo, através dos sindicatos, igrejas e movimentos populares o “método Paulo Freire” ganhou força durante os primeiros anos da década de 1960. Quando a ditadura militar foi implantada, em meados da década de 60, finalizou toda e qualquer iniciativa de alfabetização de inspiração freiriana.

2.2 Movimento Brasileiro de Alfabetização: MOBRAL

O golpe militar de 1964 afetou todos os movimentos que se vinculavam à ideia de fortalecimento da educação e da cultura popular, contribuindo para a ruptura política e reprimindo o modelo de educação proposto por Freire, pois “ameaçava a ordem”. Neste período as experiências de educação popular desenvolvidas pelos movimentos sociais são proibidas e substituídas por iniciativas centralizadas pelo Estado.

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. (Haddad, Di Pierro, 2000)

Em resposta a esse direito de cidadania, o governo autoritário implementou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – criado pela Lei nº 5379, de 15 de dezembro de 1967.

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (Paiva, 1982, p. 99)

Durante toda a década de 1970, o MOBRAL não parou de crescer, e sobre a finalidade política deste programa, Paiva (1982) nos esclarece:

“livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *‘status quo’*, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada”.

Analisando ainda o papel político deste programa, Paiva (1981) afirma que a compreensão dessa nova campanha de massa deve ser buscada não apenas nas ideias que conectam educação e desenvolvimento econômico, mas também na sua utilização como instrumento de controle ideológico das massas:

[...] Na concreta situação política do período, quando ainda se acreditava que o campo apresentava grandes riscos políticos e crescente tensão: a campanha alfabetizadora servia aí como ponta de lança para o controle político das massas, especialmente no interior, estendendo a todos os municípios brasileiros tentáculos capazes de perceber rapidamente não apenas as tensões sociais, mas também eventuais mobilizações de natureza política num período em que ainda vicejavam, bem ou mal movimentos guerrilheiros no campo. (PAIVA, 1990: 11)

O governo militar definiu sua linha de ação nacional com relação à educação popular, por meio do Mobral, afirmando que:

[...] O Mobral deve ser visto como um dos “programas de impacto” (ao lado, por exemplo, da Transamazônica) do governo Médici. (...) pode ser apontado como sucessor dos programas pós-64 em matéria de educação de adultos, ou seja, sucessor simultaneamente da Cruzada ABC como programa alfabetizador, e do Projeto Rondon como *programa de ação comunitária*, mantendo ao longo da sua existência uma orientação análoga àquela que predominou nestes programas nos anos 1960 e que foram – desde o início – intensamente criticados pelos profissionais da educação. (PAIVA, 1981)

Muitas críticas foram direcionadas ao MOBREAL pelos profissionais da educação. O curto tempo destinado à alfabetização e a metodologia adotada para avaliação foram alguns desses pontos. Alegava-se que para evitar a regressão seria preciso continuar os estudos na educação integrada e não em programas de formação rápida de recursos humanos. Criticava-se ainda, a correlação da gestão e do financiamento do MOBREAL em relação ao orçamento do MEC. Colocava-se em questão a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBREAL.

Após 20 anos de regime militar, o Mobral foi extinto e transformado na Fundação Educar que passou a apoiar financeiramente as propostas de programas de erradicação do analfabetismo.

Durante o regime militar, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, a educação de jovens e adultos adquire estatuto legal pela primeira vez na história, por meio da regulamentação do Ensino Supletivo.

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (Vieira, 2004, p.40).

Juridicamente o Ensino Supletivo foi regulamentado no capítulo IV da LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, neste sentido uma parcela significativa dos objetivos do regime militar voltados para a educação foram consolidados.

De acordo com Haddad (1991) a LDB 5692/71 atenderia as finalidades de recuperar o atraso dos que não puderam efetuar a sua escolarização na idade

adequada, estes adolescentes e adultos após a alfabetização do MOBRAL, deveriam continuar os estudos na educação integrada. Esta educação seria a educação do futuro, dominada pelos meios de comunicação, a escola torna-se o centro da comunidade, como um lugar de sistematização do conhecimento.

Foram criados Centros de Estudos Supletivos, destinados a edificar “uma nova concepção de escola”, com a finalidade de suprirem necessidades de um processo social de modernização.

Nesse sentido o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, transformar o presente, construindo uma mão de obra que edificasse o desenvolvimento nacional, por um novo modelo de educação.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização (117).

Colocando-se com essa finalidade, o Supletivo teria como objetivo priorizar soluções técnicas, movendo-se do enfrentamento do problema político da exclusão da sociedade do sistema escolar.

O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 118).

Segundo Haddad (1991) os centros de estudos supletivos não alcançaram seus reais objetivos, pois não receberam recursos financeiros e nem mesmo político, necessários para garantir o êxito de sua realização. O sistema de ensino supletivo enfrentou dois grandes problemas: altos índices de evasão, já que os cursos não exigiam frequência; e a busca somente do diploma sem conscientização de importância do aprendizado, pois acabou restringindo-se ao interesse por uma formação rápida com o objetivo de inserção no mercado de trabalho.

2.3 Educação como direito de todos

A década de 80 do século XX foi marcada, no campo sociopolítico, por fatos de grande significação, com o fim do regime militar e a retomada do processo de

democratização da sociedade. Fatos importantes como a fundação das centrais sindicais, a promulgação da Constituição 1988, o surgimento e consolidação de novas formas de organização da sociedade civil e a realização da primeira eleição direta para Presidente da República ocorreram nessa década.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), analisando o fim da ditadura militar, pode-se considerar que iniciamos um momento histórico em que os movimentos sociais e a sociedade civil, que haviam voltado a emergir desde o final dos anos 70, retomaram seus espaços em cena pública, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão. Nesse sentido, a Nova República nasce envolta em novas esperanças.

Essas esperanças se fundamentam no fato de que, a rigor, a chamada queda da ditadura é provocada pelo tenso atrito com as forças da sociedade civil e pela quebra por uma crise econômica bastante grave que retira da ditadura exatamente a sua 'legitimidade' que havia sido conseguida com o processo de crescimento econômico (Oliveira 2002, p. 42).

Neste sentido, Oliveira (2002) observa o fim da ditadura sob duas perspectivas: uma refere-se à crise econômica experimentada pelo Brasil que afasta da ditadura a capacidade de prever riscos econômicos para o país, estremecendo, a confiança dos governos militares no comando do Brasil; outra estende-se ao conflito contra a sociedade. Segundo o autor essas perspectivas são essenciais para a análise do processo de declínio do regime militar e o nascimento da “Nova República” no Brasil.

Por sua vez, Haddad (2002) destaca neste período a importância da sociedade civil organizada que direcionou as necessidades educacionais que foram responsáveis em legitimar publicamente as instituições políticas da democracia. Esse processo foi responsável pela promulgação da Constituição Federal de 1988, dentre outros instrumentos jurídicos nos quais concretizou-se o reconhecimento dos direitos dos jovens e adultos à educação fundamental.

A Constituição Federal de 1988 garantiu no campo da educação de jovens e adultos importantes avanços. No Capítulo III, Seção I, Art. 205-214 esta constituição declara a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, direito garantido a todos, independente da idade, cabendo ao Estado a oferta obrigatória e gratuita.

O artigo 208 confirma:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Constituição Federal, 1988).

Dessa forma a Educação de Jovens e Adultos fica garantida pelo Estado em sua oferta obrigatória e gratuita. Assim a Constituição “veio firmar o dever do Estado para com todos aqueles que não têm escolaridade básica, independente da idade” e ainda “firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social” (HADDAD, 1998, p. 112).

Em 1985, o MOBREAL foi extinto, marcando simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do governo militar. Com essa ação, o primeiro governo pós-64 afasta as ideologias e as práticas do regime autoritário, caracterizado por um modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, motivo pelo qual o MOBREAL é substituído pela Fundação Educar que passa a apoiar o governo da Nova República em programas de combate ao analfabetismo.

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBREAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta (HADDAD e DIPIERRO, 2000, p. 120-121).

A partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais e em março de 1990, com o início do governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1991), a Fundação Educar foi extinta e a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Embora a Constituição tenha garantido a educação como “direito de todos”, as políticas públicas voltadas para a educação foram ineficientes, pois os programas ofertados não alcançaram a demanda social.

Ventura (2001) destaca que a atual Constituição difere das perspectivas adotadas em constituições anteriores do Brasil industrial também pelo fato de atribuir à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício de cidadania. Afirma ainda que:

Nessa perspectiva, o atual texto confere à educação um papel de qualificação para o trabalho, continuando, porém, essa qualificação a restringir-se a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática mantêm-se segmentadas, não se adequando, na verdade, às novas capacidades de trabalho exigidas pelas transformações tecnológicas. (p.16)

No âmbito da Constituição de 1988, Haddad (2000) também considera que nenhum outro feito no terreno institucional atingiu maior importância para a educação de jovens e adultos, nesse período pós-64, que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, garantido no Artigo 208 desta Constituição Federal.

Ainda no governo do presidente Collor, atendendo a compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi construído o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que “fixou metas de promover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121).

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, foi uma das medidas referente a prioridade do governo de Fernando Henrique Cardoso, de implementação de uma reforma político-institucional da educação pública.

A nova LDB 9394/96 declara na seção dedicada à educação de jovens e adultos curta inovação, colocou a EJA como modalidade de educação, reafirmando o direito de educação para todos, reafirmando em seus artigos que jovens e adultos trabalhadores têm direito ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Sobre o ensino supletivo, Soares complementa:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

Nesta Legislação o que teve de novo foi o rebaixamento da idade mínima dos candidatos, fixadas em 15 e 18 anos respectivamente, para o ensino fundamental e ensino médio. Para Haddad e Di Pierro (2000), a verdadeira ruptura inserida pela nova LDB foi a extinção da distinção entre ensino regular e ensino supletivo, integrando a educação de jovens e adultos ao ensino básico regular. E ainda a consideração positiva por parte dos profissionais da área de educação, da mudança conceitual em curso ao substituir a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos. Para Ventura:

Ao examinarmos cuidadosamente a EJA na década de 1990, percebemos um duplo processo de exclusão: um, construído historicamente pela descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, ao longo de sua trajetória; e outro, decorrente do processo de globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho (2001, p.19).

No entanto, a criação, em dezembro de 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei nº 9.424, provocou a indefinição de responsabilidades entre as esferas de governo, acentuando a exclusão da EJA, já que não foram consideradas as matrículas da educação de jovens e

adultos na contagem do censo. Neste sentido, não podiam fazer jus aos recursos do Fundo, passando a EJA a ocupar um lugar secundário no enfoque das políticas públicas educacionais, significando um expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Sonia Rummert (1999) a essa situação adiciona-se ainda o que se chama de uma nova fase de desqualificação, devido ao caráter evasivo da legislação, da ausência de interesse político e da atitude de recusa por parte de alguns intelectuais em relação da EJA.

O FUNDEF tinha como objetivo a criação de um valor anual mínimo contabilizado pelo número de matrículas identificadas pelo censo geral do Ensino Fundamental das redes de ensino, tanto municipais quanto estaduais. No entanto, da EJA não foi contemplada com este recurso.

Por outro lado, o MEC teve atuação insuficiente em relação à demanda da população de jovens e adultos nos anos 1990. Moll (1998) apresenta dados que denunciam esta insuficiência, ao analisar e confrontar a oferta e a demanda do ensino supletivo no Brasil:

Para o ano de 1995 (MEC 1998) o total de matrículas no ensino supletivo de 1º grau, para o Brasil era de 224.041 (...). A rede pública oferecia a maior parte das matrículas, somando 79% das vagas distribuídas em 59,1% na rede estadual, 19,1% na rede municipal e 0,8% na rede federal. A rede privada oferecia 21% das vagas do ensino fundamental supletivo de adultos, portanto, superava a oferta pública municipal.

A caracterização do ridículo se dá pela oferta ínfima diante da demanda gigantesca. Pelos números do IBGE (PNAD), tínhamos em 1990: 20.178.087 brasileiros e brasileiras com 10 anos e mais, analfabetos ou incapazes de ler e escrever um bilhete simples; e, 46.681.581 com menos de 4 anos de estudo, patamar mínimo definido pela UNESCO para que alguém seja considerado alfabetizado. Confrontando estes dados com as matrículas apresentadas pelo MEC para o ensino supletivo, teríamos um atendimento a 0,33% da demanda. Digo teríamos porque, certamente, há resultados não mapeados e não computados de inúmeros programas desenvolvidos por diferentes setores da sociedade civil e pelo próprio Estado.

Apesar desta ressalva, para fins 'oficiais', os dados são escandalosos.

Assim, somados os dados de 'improdutividade' da escola regular de crianças e jovens, com os dados do analfabetismo e da subescolarização adulta, milhões, talvez um pouco mais da metade da população, sejam os candidatos a programas de 'supletividade' (MOLL, 1998:112/113).

A Reforma educacional iniciada em 1995, caminhou para sua implementação sob o imperativo de restringir o gasto público, de modo a colaborar com o modelo de ajuste estrutural e a política econômica de estabilização adotada pelo governo. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) esta reforma política teve por objetivos descentralizar os

encargos financeiros com a educação. Assim, essas diretrizes tiveram uma implicação direta na manutenção da EJA pelo MEC retornando a sua posição historicamente marginal.

Em 1997 foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), com a finalidade de reduzir os índices de analfabetismo. Esse Programa possuía as seguintes direções principais “a mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca e incentivos a parcerias, avaliação permanente e mobilização da juventude” (MACHADO, 1998, p. 06). Com esse programa, afirma-se a posição do governo FHC em relação à educação de Jovens e Adultos trabalhadores, reafirmando sua “tendência de descentralização do financiamento e da execução da EJA, a lógica de serviços a serem ofertados sob a forma de parcerias, assim como a consolidação da posição marginal da educação básica na política educacional” (VENTURA, 2008, p. 127).

Haddad (1998) assinala que a educação de jovens e adultos pode ser conceituada como paradigma do que está acontecendo com outros direitos sociais adquiridos no decorrer deste século.

Constituída como direito universal no campo da educação nos últimos cinquenta anos, assim reconhecida na Constituição de 1988, a educação de pessoas jovens e adultas vem se esvaziando como política de Estado no contexto da atual reforma educativa e perdendo importância como política universal. (p. 125)

Além do PAS, no final da década de 90, outras ações e iniciativas governamentais implantaram programas voltados para políticas públicas de educação de jovens e adultos: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

No período compreendido de 2003 a 2006, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos teria prioridade no governo federal. Foi lançado neste período o Programa Brasil Alfabetizado, com a finalidade de cumprir essa meta, assim o MEC contribuiria com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino e organizações sem fins lucrativos que desenvolvessem ações de alfabetização. Destaque para o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), iniciativas estas ampliadas de forma expressiva, no que se refere a novas e diversificadas ações de políticas públicas no âmbito da educação dos jovens e adultos.

Rummert (2007) afirma que estas ações no âmbito da EJA, permanecem concentradas nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. Neste sentido a autora confirma:

Não são, portanto, superadas, efetivamente, as características de uma educação cujo caráter de assistência ao *desfavorecidos*, de *resgate* de grupos focais da situação de *risco social*, de construção de hegemonia e exercício de controle social, ou de atendimento a demandas pontuais do capital, se sobrepõe, nitidamente, ao princípio ético-político de garantia à educação de qualidade social como direito de todos (p. 18).

A proposta de governo do presidente Lula (2002) defende “uma nova política educacional” afinada com as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países periféricos:

A educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo. Se o país aceita a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica. Se o país se quer soberano e sem exclusão, precisa desenvolver as ciências humanas, naturais, exatas, a tecnologia, as artes, as múltiplas linguagens. Isto se faz garantindo educação de qualidade para todos (Programa de Governo 2002, p. 44-45).

2.4 Parecer CEB/CNE nº 11/2000: esclarecendo as Diretrizes da EJA

A nova LDB 9.394/96 afirmou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, atribuída com suas próprias características/especificidades, necessitando assim receber um tratamento diferenciado. Esse novo conceito provocou aos interessados em educação dúvidas, portanto o parecer CEB/CNE nº 11/2000 foi construído com a finalidade de esclarecer as diretrizes da EJA.

O Parecer CEB/CNE nº 11/2000 foi um marco na educação de Jovens e Adultos no Brasil. É necessário ressaltar a significação deste documento que, “embora marcado por limites político ideológicos no momento em que foi elaborado, abriga enorme potencial de valorização dessa modalidade de ensino”, sendo, ainda, um “valioso instrumento de trabalho para os profissionais da educação” (RUMMERT, 2002, p. 121).

A concepção de sociedade expressa neste parecer, enfatiza o conhecimento, assim a sociedade é construída com base no conhecimento e nas transformações científicas e tecnológicas que requerem atualização contínua.

No século que se avizinha, e que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 08-09).

Neste contexto, a concepção de sociedade descrita pelo parecer CEB/CNE nº 11/2000 incorpora a percepção social presente também em documentos internacionais:

Profundas mudanças estão em andamento em nível mundial e local. Elas se manifestam na globalização dos sistemas econômicos, no desenvolvimento rápido da ciência e da tecnologia, na estrutura por idade, na mobilidade das populações e na emergência de uma sociedade fundada sobre a informação e o saber (AGENDA PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS, *in* Brasília: UNESCO, MEC, 2004, p. 51).

O avanço tecnológico e a grande produção de conhecimentos que ocorre nas últimas décadas são incontestáveis, devendo ser considerados na elaboração de políticas públicas educacionais.

Considerando as necessidades educacionais particulares da educação de jovens e adultos o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 apresenta três funções: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A função reparadora reconhece o princípio da igualdade, não significa apenas a restauração de um direito negado, mas a inserção dos jovens e adultos no âmbito dos direitos de cidadania e ao reconhecimento da igualdade ontológica a que todo e qualquer ser humano deve ter acesso. Esta função deve ser vista como uma oportunidade concreta de jovens e adultos serem inseridos na escola, efetivando a atuação das políticas sociais como alternativa viável em funções das especificidades socioculturais, como expressa no Parecer CNE/CEB nº 4/98:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

Esta função reparadora da EJA aponta para uma necessidade de reparação social, por inúmeras pessoas que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, sendo a igualdade perante a lei compreendida como direito fundamental:

Deste modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 07).

A função equalizadora possibilita o reingresso no sistema educacional daqueles que foram desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola. Essa função é descrita no CNE/CEB nº 11/2000 como sendo um ponto de partida a caminho da igualdade de oportunidades, possibilitando aos jovens e adultos a atualização de seus conhecimentos, desenvolvimento de suas habilidades, socialização de suas experiências e acesso a novas

tecnologias. Defende a implantação de “políticas de discriminação positiva” centradas no atendimento das necessidades dos jovens e adultos trabalhadores (RUMMERT, 2002, p. 122).

Essa ideia de igualdade de oportunidades atingida pelas políticas voltadas para assistência preferencial dos “excluídos” é também adotado pela Agenda para o Futuro da Educação de Adultos (UNESCO, MEC, 2004):

Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, bastantes grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas (p. 73).

A função equalizadora evidencia o empregar do conceito de inclusão, relacionado aos alunos da EJA, como inclusão na escola e inclusão social. Pensando na inclusão de jovens e adultos no sistema educacional busca a reestruturação do direito de cidadania, acesso à educação que não foi respeitado. Assim a lógica de inclusão social entendida em oposição à exclusão, sob a configuração do binômio inclusão/exclusão, ofusca as condições de organização do sistema capitalista conceptoras de desigualdades.

[...] tal binômio permite perceber que as formulações teórico práticas, centradas nas propostas de proporcionar a inclusão dos chamados excluídos, são socialmente inócuos. E o são por diversas razões, entre as quais destaca-se o fato de que não há exclusão real no modo de produção capitalista [...] a chamada inclusão, quando ocorre, se dá de acordo com as necessidades e parâmetros dominantes, constituindo, assim, um processo que podemos chamar de inclusão consentida. Tal forma de inclusão oferece ao sistema capital a perpetuação do exército de reserva, que assume diferenciadas configurações em cada fase de expansão e acumulação do capital (RUMMERT, 2006, p. 02).

A função qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos jovens e adultos a atualização de conhecimentos, além de ser também considerada função permanente da EJA, mais do que uma função é caracterizada como o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. No sentido de educação permanente, tendo como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se desenvolver em espaços, dentro ou fora da escola, é importante reconhecer que:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (SOARES, 2002, p. 32).

Uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade é função de uma educação permanente. A Comissão Internacional sobre a educação afirma sobre a educação do século XXI:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida _ educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo _ ou a uma finalidade demasiado circunscrita _ a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (Relatório Jacques Delors para a UNESCO: p. 89)

Nessa perspectiva o ser humano sempre terá o poder de se qualificar e requalificar, a função qualificadora reitera a ideia da educação ao longo da vida, descobrindo novos campos de atuação como realização, apontando a necessidade de atualização de conhecimentos sempre. Paiva (2009), compreende a EJA numa nova concepção de educação baseada na aprendizagem contínua ao longo da vida, sendo a educação de jovens e adultos um processo de educação continuada, indispensável para deslocar a “velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes... enfim, que o mundo – especialmente a partir do fenômeno da globalização – vem conferindo à história” (p.205-206).

Ao analisar as concepções presentes no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 – que auxiliam os princípios para a implementação de políticas públicas destinadas a essa modalidade – nas quais a Educação de Jovens e Adultos é refletida na perspectiva da educação ao longo da vida, da inclusão e da diversidade - constata-se insuficiente progresso na consolidação de políticas públicas que se responsabilizem em solucionar a condição de subalternidade de adultos trabalhadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais exibem alguns avanços pedagógicos, confirmando uma preocupação com a especificidade etária e sociocultural dos jovens e adultos inseridos no sistema de ensino. Nesse sentido a EJA não é considerada somente como uma política compensatória, com objetivo único de repor a escolarização de pessoas que não tiveram acesso ao ensino em idade apropriada. Ao reconhecer as desigualdades, o Estado sugere, em relação ao acesso e à permanência na escola, que os grupos desfavorecidos socialmente pelo sistema de ensino devem receber proporcionalmente maiores oportunidades.

O Parecer nº 11/2000 destaca que o perfil dos alunos da EJA é diferente do perfil daqueles alunos que estão inseridos em cursos regulares, realça ainda a necessidade da construção de projetos pedagógicos específicos que respeitem o perfil e a situação social;

as necessidades e disponibilidade dos alunos, garantindo condições de acesso e permanência na escola (Art.4º, Inciso VII – LDB/96). Devem considerar também a experiência extraescolar, reconhecendo saberes adquiridos fora da escola e admitindo aproveitamento de estudos e formas de progressão nos estudos através da verificação da aprendizagem (Parecer CEB 11/2000 e Art. 3º - LDB/96).

Nessa concepção, a legislação evidencia também, a relação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, que pode ser executada através das modalidades concomitante ou sequencial (Parecer CEB 11/2000) e o reconhecimento da formação e da prática educativa de jovens e adultos no sistema de educação. O Parecer destaca ainda a importância da formação continuada e qualificada para os professores, ofertada por Instituições de Ensino Superior e aliada a pesquisa, objetivando uma interação pedagógica com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando o Parecer 11/2000 a EJA transformou-se em uma modalidade de ensino de forma permanente até que seja atendida toda sua demanda. A continuidade de estudos na educação de jovens e adultos é meta inalienável, acentuando o aprender por toda a vida, em diversos espaços sociais, com a finalidade de atender às exigências da sociedade, para além das escolas. Deste modo o direito a educação remete ao desenvolvimento da pessoa em todos os seus aspectos da formação humana, aspectos éticos, estéticos, sociais, culturais e a constituição de identidade.

2.5 PROEJA no Brasil: Decreto 2.208/1997 ao Decreto 5.840/2006

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, tem suas bases promulgadas no Decreto 5.154/04. Este decreto revoga o Decreto 2.208/97, do governo FHC, que estabelecia a separação formal do ensino profissional técnico de nível médio e a formação geral e básica.

O Decreto 5.154/04 surgiu em um momento histórico de luta pela superação da dicotomia (separação/divisão/oposição) entre educação profissional e educação propedêutica firmada no Decreto 2.208/97. Neste sentido o PROEJA é conceituado como um grande desafio, pois tem em seus alicerces a convergência de três segmentos da educação: a formação profissional para o mundo do trabalho, a educação de jovens e adultos com suas especificidades e a formação básica objetivando a construção para o exercício da cidadania.

Para Frigotto (2005^a) o Decreto 5.154/04, “é um documento híbrido, com contradições”, mas que inovou ao propor a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos, com a elevação do nível de escolaridade dos sujeitos inseridos neste programa. Ao vincular a formação profissional de nível médio à formação geral, retorna-se a valorizar a educação integrada, no entanto as formas aligeiradas de formação profissional são mantidas, a concomitância e a subseqüência, ambas herdeiras do Decreto 2.208/97.

(...) o Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO, 2005a, p. 25)

Dessa forma, o Decreto 2.208/97 contribuiu para reiterar a desvalorização da EJA, ao subdividir em níveis independentes a formação profissional, sendo o nível básico o primeiro, desligado de qualquer nível de escolaridade mínimo. Assim este decreto colaborou para o aumento da oferta de cursos aligeirados de formação profissional que pouco contribuíram com a formação plena dos jovens e adultos trabalhadores. Neste sentido o Decreto 5.154/04 possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, fundamentando a implementação de uma política pública de inclusão social, voltada para a formação integral dos cidadãos.

Apesar de sinalizar com a possibilidade da educação integrada, não houve esforços, por parte do governo em instituí-la nos estabelecimentos públicos dos âmbitos federal, estadual e municipal, ampliando as matrículas para o ensino médio e elevando sua qualidade. Além disso, a própria sociedade, o seu campo progressista, não se mobilizou e não se apropriou do decreto como instrumento de mudanças efetivas em relação à educação profissional (Frigotto, 2005, a).

Com a publicação do Decreto 5.478/2005, foi instituído o PROEJA no âmbito restrito das instituições federais vinculadas à educação profissional, que estabelecia a integração da educação profissional com a educação básica para jovens e adultos. Após um ano de vigência deste decreto, com a necessidade de fazer alguns ajustes ao programa, buscando a edificação de uma base mais sólida para a sua sustentação, foi elaborado um Documento Base, explicitando concepções e princípios do Programa, com a finalidade de tornar o PROEJA em política pública educacional.

Segundo Moura e Henrique (2007),

Todo esse processo ocorreu simultaneamente a importantes mudanças na equipe dirigente da SETEC, no último trimestre de 2005, e o novo grupo mostrou-se sensível às críticas generalizadas provenientes do meio acadêmico e da Rede Federal de EPT. Desses fatos, resultaram alterações substantivas nos rumos da implantação do PROEJA na direção da construção de uma base sólida para a sua sustentação. O primeiro passo, nessa nova fase, foi a constituição de um grupo de trabalho plural que teve a função de elaborar um Documento Base (BRASIL, 2006a) de concepções e princípios do Programa, até então inexistente, e cujo resultado aponta na direção de transformar esse Programa em política pública educacional. (MOURA e HENRIQUE, 2007, p. 27)

Esse Documento Base aponta diretrizes para a educação de jovens e adultos, e a partir destas é promulgado o Decreto 5.840/2006, que revoga o Decreto 5.478/2005, e

passa a designar o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O atual Decreto acompanha alterações expressivas, destacadas por Moura e Henrique (2007):

(...) a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o Decreto Nº5.478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto Nº 5.840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante); b) a ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto Nº5.478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de EPT, ao passo que o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA); c) a ampliação da abrangência do Programa (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava o PROEJA ao ensino médio, enquanto o Decreto Nº5.840/2006 incluiu o ensino fundamental), englobando toda a educação básica. (Ibid., p. 27)

Desse modo, o Decreto 5.840/2006 traz mudanças significativas, como a ampliação da possibilidade de implantação de curso do PROEJA não somente à Rede Federal, mas inclui também as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades nacionais de serviço social. Destaca-se como mudança a aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e a ampliação de sua abrangência, propiciando a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA.

A transformação do PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA, possibilidade permitida pelo Decreto nº 5.840, não mais limita a abrangência dos cursos ao ensino médio, mas promove a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Essas modificações têm por finalidade contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

A partir deste contexto, o PROEJA tem como proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando 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.

Nesta perspectiva, a educação de jovens e adultos tem um papel a cumprir, buscando a consolidação da democracia em nosso país, com a finalidade central de estabelecer uma relação democrática entre a política e os sujeitos participantes deste contexto educacional, com o objetivo de reconstruir um processo de ensino-aprendizagem embasado na construção crítica, reflexiva e democrática dos conhecimentos, em que os inseridos neste processo possam se constituir e se desenvolver como indivíduos atuantes e conscientes de sua cidadania.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 5 de outubro de 1988.	Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
BRASIL. Decreto nº 2. 208, de 17 de abril de 1997.	Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara de Educação Básica.
BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.	Institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.	Institui, no âmbito federal, o BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.
BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília.
BRASIL. MEC, SEMTEC. PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base.

Quadro Síntese da Legislação Referente ao PROEJA

2.6 PROEJA: Instituto Federal do Espírito Santo - Campus de Alegre

O Campus de Alegre do Instituto Federal do Espírito Santo, com sede no Município de Alegre, ES, foi estabelecido em 07 de maio de 1953, com programa de ensino agrícola de grau elementar e médio que foi institucionalizado, no Brasil, pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto Lei nº 9.613, de 20/08/1946, e artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20/01/1947.

Esta legislação apresentava a seguinte inovação: criação de escolas agrícolas, que deveriam funcionar em regime de internato, onde seriam ministradas as quatro séries do 1º ciclo (Ginásio Agrícola) e as três séries do 2º ciclo, atribuindo-se aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

Nos anos 50, em 23 de novembro, o Governo do Estado do Espírito Santo, com a contribuição do Município de Alegre, adquiriu a Fazenda da "Caixa D'Água", com área de 333,96ha, situada de Rive, Distrito de Alegre.

Objetivando atingir as metas desse Decreto, em 07/05/1953, foi firmado um convênio entre o Governo da União e do Estado do Espírito Santo para a formação de uma Escola Agrícola no Município de Alegre em regime de Internato. Assinam o termo de convênio o Sr. João Cleophas de Oliveira, Ministro da Agricultura e o Deputado Napoleão Fontenelle da Silveira, representando o governo estadual. O Estado assume o compromisso de adquirir e ceder um terreno com área mínima de 20 ha.

Em 29/06/1953, pela Portaria nº 825, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, Ministério da Agricultura, foi nomeado como primeiro Diretor da Escola, o Engenheiro Agrônomo Ivan Neves de Andrade, que iniciou a construção das instalações necessárias ao seu funcionamento. Portanto, os anos 50 foram de desbravamento, construções e estruturação.

No Período de 1960 – 1961 - a Escola funcionou como Centro de Treinamento Rural, nos dois primeiros anos do Governo Estadual de Carlos Lindenberg. Em 20/12/1961, as Escolas Agrícolas passam a ser denominadas Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo (Colegial), conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola (Lei nº 4.024).

Em 02/03/1962 foram iniciadas as atividades escolares, com o funcionamento da 1ª Série do Curso Ginásial Agrícola. Nos anos seguintes em decorrência da Lei nº 4.024, dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Escolas Agrícolas passaram a ser denominadas de Colégios Agrícolas, ministrando as três séries do 2º ciclo

(Colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico Agrícola. Assim, em 13/02/1964, pelo Decreto nº 53.558, foi estabelecida a designação da Escola como Colégio Agrícola de Alegre - CAA.

Os egressos do Curso Ginásial Agrícola iniciam a 1ª Série do Curso Colegial Agrícola em 1966 e em 1968 a primeira Formatura da primeira turma de Técnicos Agrícolas do CAA, com 27 formandos.

Na década de 70, conforme Lei Estadual nº 2.949, o Estado doou à União Federal a área de terra onde está situada a atual Escola. Decorrente deste fato em 04 de setembro de 1979, a partir do Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, publicado no DOU de 05/09/1979 a denominação de Colégio Agrícola de Alegre – CAA foi substituída para Escola Agrotécnica Federal de Alegre – EAFA.

Nos anos 80 é publicada a Declaração de regularidade dos estudos oferecidos (Portaria nº 20 da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura). E em 1982 a EAFA volta a admitir a matrícula de alunas, que se formaram em 1984, com destaque para uma freira, que veio de São Paulo atrás de um curso de Técnico Agrícola para ajudar em sua obra missionária, tendo na época da matrícula 42 anos.

Neste período acontece a primeira eleição para Diretor Geral do Campus, até então os diretores eram nomeados. Sendo o primeiro diretor eleito, o professor Adomar Dardengo (1985-1993).

A vinculação da EAFA à Secretaria de Ensino de 2º Grau, do Ministério da Educação é firmada pela Portaria nº 833 em 01/12/1986.

As Escolas Agrotécnicas Federais são instituídas como Autarquias, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto (Lei 8.731) em 14/02/1997 a Regulamentação da Lei 8.731, de 16/11/1993, que transforma a EAFA em uma Autarquia ligada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC (Art. 20, Anexo I do Decreto nº 2.147). Neste mesmo ano foi implantado o Curso Pós-Técnico em Piscicultura, que em 2001, passou a ser denominado Técnico de Aquicultura. Continuando sua meta com compromisso pela educação, em 1999 foram implantados os Cursos Técnicos em Agroindústria, Informática e Cafeicultura.

O dia 07 de maio de 2003, é considerada uma data importante e de muita comemoração, Jubileu de Ouro da EAFA. Ainda neste ano todos os cursos técnicos oferecidos pela Instituição foram reconhecidos pelo MEC, mediante portaria nº 219, de 11 de novembro de 2003, encontrando-se inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos – CNCT.

No ano de 2005, a EAFA teve aprovação pelo MEC para oferecer seu primeiro Curso Superior de Tecnologia, o Tecnólogo em Aquicultura, decorrente da evolução do então Curso Técnico em Aquicultura. O curso superior de Tecnologia em Aquicultura teve seu reconhecimento solicitado pela Instituição em meados do ano de 2007 e conclusão de sua primeira turma em 2008.

No ano de 2007 em atendimento ao que determina o Decreto nº 5.840/2006, implantou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O curso de educação profissional que foi ofertado pelo Campus de Alegre, nesta modalidade de ensino, foi integrado ao ensino médio e, têm a duração mínima de três anos. Inicialmente, foi implantado o curso Técnico em Informática, visando oferecer aos jovens e adultos trabalhadores, oportunidades de escolarização e profissionalização, através da integração da educação básica de nível médio com a educação profissional.

No fim do ano de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Alegre atravessa mais um período de mudanças. Através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no DOU no dia 30/12/08, o Governo Federal Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2007).

Nos termos desta lei 11.892, em seu artigo segundo os Institutos Federais são 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. Assim, surge o Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa.

A Lei afirma em seu artigo 6º que uma das finalidades desses Institutos será:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e

adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;(...). (BRASIL, 2007b)

Na Seção III da Lei nº 11.892, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, reafirma a importância de:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (...). (BRASIL, 2007a)

Em cumprimento a esta legislação a partir do ano de 2009, na condição de Ifes – *Campus* de Alegre, a oferta de curso técnico na modalidade PROEJA é ampliada através do curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, ambos no turno noturno.

Além dos referidos cursos na modalidade PROEJA, o *Campus* de Alegre também oferta os Cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio para alunos concluintes do Ensino Fundamental em idade própria, os cursos Superiores de Engenharia em Aquicultura, de Tecnologia em Cafeicultura, de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o curso Superior de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, e o curso de Pós Graduação em Agroecologia.

No ano de 2015, o *Campus* de Alegre, de acordo com dados fornecidos pelas Secretarias de Registro Escolar dos Cursos Técnicos e Superior, o número de matrículas devidamente efetuadas somam um total de 940 alunos. No quadro abaixo identificamos o número de alunos divididos por níveis de ensino e gênero.

Nível de Ensino	Número de alunos	Números de alunos por gênero
Cursos Técnicos Intergrados ao Ensino Médio: Agropecuária, Agroindústria e Informática e PROEJA (Agroindústria e Manutenção e Suporte em Informática)	555 alunos	53% masculino 47% feminino
Ensino Superior e Pós Graduação	467 alunos	51,6% masculino 48,4% feminino

Quanto aos servidores, somos 186 assim distribuídos: 75 professores (65 efetivos e 10 substitutos) e 111 técnicos administrativos. Ainda contamos com o apoio de 70 funcionários terceirizados e 40 estagiários.

Aos 60 anos de sua fundação, o Ifes Campus de Alegre, atendendo ao Decreto nº 6.095, elaborou o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, cabendo destacar que a principal missão do Ifes proposta neste plano é “Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável.” (PDI p 22, 2009-2013).

O Ifes – Campus de Alegre no PDI 2009 -2013 ressalta como primeira finalidade:

I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (PDI, Ifes,2009-2013)

Importante destacar que este documento, PDI 2009-2013, do Ifes, no que se refere a Educação de Jovens e Adultos tem como um dos objetivos “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”.

O PDI do Ifes visa, ainda, “a melhoria das condições de vida de jovens e adultos por meio da qualificação profissional e conseqüente ampliação das possibilidades de ingresso no mundo do trabalho” (PDI-Ifes; p ---, 2009-2013).

Neste sentido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documento que também constitui o PDI, objetiva ações voltadas ao “acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho”³. Os cursos oferecidos em todas as modalidades não podem prescindir, assim, dos mecanismos de “inclusão social”⁴, proporcionada através da qualificação profissional no campo da educação e da promoção de ações que possam contribuir para a “(...) emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento sócio-econômico local e regional”⁵.

Esse destaque é de suma importância, pois, nota-se o compromisso do Ifes com Educação de jovens e adultos, entrelaçada à inclusão social. Percebe-se entre os envolvidos com a educação a preocupação com o compromisso de uma política educacional verdadeiramente de inclusão social.

Nesta problemática se insere o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus de Alegre, que possui cursos do ensino PROEJA desde o ano de 2007, tendo formado quatro turmas. Neste contexto, serão analisadas as percepções de professores quanto às práticas educacionais inclusivas utilizadas voltadas ao atendimento ao Documento Base do Proeja que estabelece como primeiro princípio que consolidam os

³Lei 11.892/2008

⁴ Idem. p. 1. Inclusão social (capítulo de Inclusão social)

⁵ idem p. 7. Objetivo V do Estatuto do Ifes (PDI do Ifes, 2009 - 2013;p. 23)

fundamentos dessa política, “o papel e compromisso que entidades públicas e privadas integrantes dos sistemas educacionais tem com a inclusão da população em suas ofertas educacionais” (Documento Base,2009; p. 37).

Assim, a inclusão, como princípio dessa política, deve ser entendida não somente pelo acesso dos ausentes do direito à educação, mas também com as formas como essa inclusão tem sido efetuada, em muitas situações promovendo e reproduzindo a exclusão dentro do sistema.

3 DOCUMENTO BASE: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INTEGRADO DO PROEJA

O Documento Base (DB) PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos constitui parte dos esforços para a construção de referenciais que considerem a confluência das especificidades da formação profissional e a educação básica de jovens e adultos. Esse documento integra um resgate da história da educação de jovens e adultos no Brasil, uma análise das dificuldades de acesso, permanência e qualidade na EJA.

A construção do Documento Base Proeja teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo Programa (ALMEIDA, 2009, p. 37-38).

A ampliação de horizontes do PROEJA traz novos desafios para a edificação e afirmação desta proposta educacional que se fundamenta em uma “política de inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2007a, p. 31).

Assim, desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos ajustes só será possível e alcançará validade a partir do envolvimento social e governamental em busca não apenas da inclusão social, mas da construção da igualdade política, econômica e social, em um projeto de ação com a finalidade de vincular a escola ao mundo do trabalho numa perspectiva democrática e de justiça social (DB 2009, p. 6).

Diante dessa perspectiva, a oferta de EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deve almejar o rompimento com os processos contínuos de exclusão e de formas, sequencialmente, perversas de inclusão experiência das historicamente pelas classes populares.

Martins explica que “o problema está em discutir as formas de inclusão, o preço moral e social da inclusão, o comprometimento profundo do caráter desses membros das

novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante” (2002, p. 124). Nesse sentido o Documento Base apresenta e discute concepções e princípios inerentes à política do PROEJA.

Dentro das discussões abordadas pelo documento, apresenta-se a educação como responsável em desempenhar um papel estratégico no processo de desenvolvimento de uma nação, afirmando não depender exclusivamente da educação, e sim de um conjunto de políticas implementadas ao longo de um processo histórico.

Reconhece-se, ainda, que não existe desenvolvimento econômico desacompanhado de desenvolvimento social e cultural. “A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (BRASIL, 2007a, p. 31).

O documento indica, frente ao processo crescente de exclusão social, que as mudanças e as transformações só serão consideráveis se abrangerem as estruturas de uma sociedade configurada em bases éticas, políticas, culturais e sociais. Diante dessa realidade, o tempo das políticas no país exige ações de curto, médio e longo prazos, com a finalidade de atender a universalização do acesso à educação.

Frigotto (2005) cita como “*políticas de inserção*” as ações imediatas, aquelas que devem acontecer agora, imediatamente, sem espera, com o objetivo de acelerar o pagamento da dívida histórica/social. E como “*políticas de integração*”, ações que são planejadas para serem executadas a médio e longos prazos, como prospecção de uma visão de futuro, com o objetivo de incorporar o direito a educação às gerações sucessoras.

Na articulação das políticas públicas de educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas é observado no Documento Base que a educação profissional deve estar

(...) comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (BRASIL, 2007a, p. 32).

O Documento Base (BRASIL, 2007) ainda estabelece como objetivo central que essa política de educação profissional e tecnológica atenda aos adolescentes egressos do ensino fundamental, sendo “destinada, com a mesma qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares” (Ibid., 2007a, p. 33).

Neste sentido o Documento estabelece que a Educação de Jovens e Adultos é um campo de conhecimento específico e segundo Almeida (2009):

A ênfase está pautada nas reais necessidades dos sujeitos, nas estratégias e na organização do trabalho pedagógico. Isto significa que esta política pública necessitará assegurar que estes sujeitos tenham condições de continuar estudando. Nesta tarefa, dentre outros, implica um desafio do ponto de vista epistemológico, qual seja, o da composição de novos arranjos disciplinares e metodológicos para que se possa garantir a materialidade da proposta curricular integrada. [...] O Proeja tem como alicerce o trabalho como princípio educativo vinculado a uma epistemologia que articula a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, o que constitui um desafio para a implantação desta política pública (2009, p. 35).

Na concepção do documento, o PROEJA tem sua base na convergência de três diferentes domínios da Educação; a educação profissional, a educação de jovens e adultos e a educação básica. Na investigação da integração proposta pelo programa é fundamental considerar a concepção de educação como direito de todos, independente de origem socioeconômica, garantindo o direito a aprender por toda a vida e afirmando a concepção de que a formação pode ser capaz de contribuir para a integração sociolaboral dos diversos sujeitos envolvidos.

Outro pressuposto fundamental que deve ser considerado para que essa política educacional se firme como de direito é

(...) o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente (...). A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007a, p. 35).

Dessa forma, evidencia-se que a finalidade de proporcionar uma *formação integral do educando*, fundamenta-se na integração social do educando, formação de cidadãos capazes de assimilar a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, agindo sobre esta realidade de forma ética e competente.

Ciavatta e Rummert (2010) reafirmam o compromisso de romper com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular para com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideário educacional necessário à produção capitalista se implantou de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício (2010, p. 471).

O Documento Base adverte, ainda, para que o PROEJA atenda a seu público, respeitando suas especificidades e investigando seus sujeitos. Assim, indica que o trabalho deve priorizar a compreensão de como aprendem e como constroem seus conhecimentos, suas lógicas, estratégias e táticas para enfrentar desafios e solucionar problemas, como associam os conhecimentos já adquiridos com os disseminados na escola; e aos professores, a investigação de suas práticas pedagógicas, de seus modos próprios de inovar a didática do dia-a-dia, incentivando a construção de estratégias diversificadas, que atendam a este público específico.

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida. (Ibid., p. 36)

Os princípios que afirmam as concepções dessa política, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), são elucidados a partir de teorias da educação geral e de análises específicas da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no ensino médio e na formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando esses pressupostos, podem-se definir princípios que fundamentam o PROEJA. O primeiro princípio refere-se ao papel e compromisso que o governo e as organizações públicas que constituem os sistemas educacionais têm com a inclusão da população em ofertar políticas educacionais. Neste sentido o princípio de inclusão deve ser compreendido e questionado como essa inclusão tem sido realizada, e não novamente promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema educacional, quando não assegura o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos nas instituições de ensino.

Almeida (2009, p. 39) esclarece sobre esse princípio alegando que:

[...] o direito à escola proporciona o questionamento das formas de inclusão que têm sido realizadas, uma vez que a exclusão pode ser gerada e promovida pelo próprio sistema escolar quando não é assegurada a permanência e sucesso dos alunos nas unidades de ensino.

O segundo princípio, que sucede do primeiro, é referente a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Admite-se, neste sentido, a educação como direito, garantida por lei, como dever do Estado. Ampliando, dessa forma, a projeção desse dever ao apontar para a educação básica com conclusão prevista no ensino médio.

O terceiro princípio relaciona-se a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio, diante do entendimento de que a formação integral humana não se constrói em períodos curtos, há uma exigência para uma formação sólida de períodos mais alongados, que possibilitem a consolidação dos saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para agir e transformar o mundo.

Frigotto (2007), discute sobre a universalização da educação básica e argumenta que não é suficiente democratizar o acesso, já que

[...] há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. Essa implica previsão de recursos constitucionais que, em médio prazo, dilatem por três ou quatro vezes os investimentos atuais em educação básica e superior (FRIGOTTO, 2007, p. 144).

O quarto princípio define o trabalho como princípio educativo, vinculando a educação com a perspectiva do trabalho, não somente relacionado à profissionalização, mas entendido como trabalho/ação de transformar o mundo, a si próprio e outros a sua volta.

Ciavatta e Rummert (2010), corroboram com essa afirmativa, apontando que:

Quando nos referimos ao trabalho como princípio educativo, significa que buscamos superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governados (GRAMSCI, 1981 apud CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 473).

Frigotto (2005) ressalta que:

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo - seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. [...] O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (2005, p. 3).

O quinto princípio compreende a pesquisa como fundamento da formação do indivíduo inserido nessa política educacional, por contribuir para a formação da autonomia intelectual dos sujeitos/educandos.

O sexto princípio conceitua as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como base da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

De acordo com a “política de integração da educação profissional com a básica, modalidade EJA”, prevista no Documento Base, deve ser estruturada na perspectiva de um “projeto político-pedagógico integrado”, que se traduz por um “**currículo integrado**” (BRASIL, 2007, p. 39, grifos do autor).

No entanto, ao discursar sobre currículo integrado, questiona-se sobre este desafio: como integrar três campos da educação, educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos?

Nesse sentido ao enfatizar a integração o documento pretende:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 41).

Ciavatta esclarece sobre o desafio de integrar:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Assim, evidencia o principal papel do Projeto Político Pedagógico na confirmação dessa integração, tratando a educação como um todo. Neste contexto, considera-se que a integração se efetivará por meio da construção deste Projeto, desde que considere a formação humana mais geral, onde a formação para o ensino médio e a formação profissional sejam uniformemente desenvolvidos, em que a cultura, a ciência e a tecnologia estejam inseridas, para que consolidem a formação integral do jovem ou adulto do PROEJA. Conclui-se que:

(...) o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. ((BRASIL, 2007, p. 43).

Em relação aos sujeitos inseridos no PROEJA, de acordo com o Documento Base, pretende-se a construção de uma identidade própria, buscando a aceitação de espaços diversificados como espaços educativos, respeitando às especificidades desses sujeitos, identificados como

[...] sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua [...]. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto a faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula (BRASIL, 2007, p. 45).

O Documento Base do PROEJA justifica a existência de demanda para o programa mediante os altos percentuais indicativos de abandono do ensino fundamental e do ensino médio, somados à distorção da idade-série no ensino fundamental e também no ensino médio. Mas, para a implantação de uma política educacional que obtenha êxito em suas ações é importante conhecer os beneficiados e suas características e nesta perspectiva o Documento Base indica que:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2009, p.11).

Nesse contexto, os professores devem atuar como mobilizadores do processo de ensino, assumindo o papel fundamental na mediação e articulação da produção do conhecimento, comprometendo-se com as necessidades dos educandos e efetivamente com o projeto pedagógico integrado.

São preocupações abordadas no Documento: analisar a função do educador do PROEJA, suas práticas pedagógicas, suas maneiras de reinventar sua metodologia, e suas estratégias de solucionar os desafios na busca de algo novo.

Os fundamentos político-pedagógicos que orientam a organização curricular para a efetivação dessa política, em síntese estão descritos no Documento Base (BRASIL, 2007), e são:

- a) 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.

Conforme o Documento Base a organização curricular é um processo de construção contínua, processual e coletiva, não é dada a *priori*, requer o envolvimento de todos os sujeitos inseridos no Programa.

Nesse sentido, considera-se que a EJA permite a possibilidade de superar modelos tradicionais, disciplinares e rígidos. O Documento afirma que a “desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano.” (BRASIL, 2007, p. 48). Essa concepção admite também que os conteúdos sejam abordados e praticados através da inter e transdisciplinaridade, permite ainda, o respeito à diversidade, o emprego de metodologias dinâmicas, que favoreçam a valorização dos conhecimentos prévios construídos em espaços diversos.

Desta forma, a estrutura do currículo, segundo esta proposta deve ser considerada como um processo de seleção e construção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos, de significados e de culturas, observando:

- a) A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114);
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (§2º, Art. 38, LDBEN);
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e com participação;
- i) A prática de pesquisa (adaptado de MACHADO,2005).(DB, 2009, p. 49)

Essas observações sobre a estrutura do currículo integrado podem ser fundamentadas em metodologias diversificadas para sua construção. Como referência Machado (2005) considera que a seleção dos conteúdos para o currículo pode ser baseada em algumas abordagens como:

- **Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos:** que concentrem temas gerais, que possuem referência entre si; temas integradores, transversais e permanentes;
- **Abordagem por meio de esquemas conceituais:** base em conceitos amplos, conectados com várias ciências, desenvolvidos em diversos contextos;

- **Abordagem centrada em resoluções de problemas:** desta forma os problemas são propostos para soluções e a partir de sua disciplina, cada professor em conjunto com seus alunos inserem dados e fatos para interpretação objetivando a solução dos problemas propostos.
- **Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade:** entende-se que as perguntas são feitas sobre a conveniência de determinadas decisões políticas ou programáticas e a partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à discussão dos dilemas propostos.
- **Abordagem por áreas do conhecimento:** Natureza/trabalho; Sociedade/trabalho; Multiculturalismo/trabalho; Linguagens/trabalho; Ciência e Tecnologia/Trabalho; Saúde/trabalho; Memória/trabalho; Gênero/trabalho; Etnicidade/trabalho e Éticas religiosas/trabalho.

Para a construção do currículo integrado, independente da forma de organização e das estratégias adotadas, é importante que haja o diálogo entre todos os campos que se integram, formação profissional, a EJA e a Educação Básica. Assim, torna-se imperativo considerar as orientações previstas no Documento Base, já que elas direcionam a seleção de conteúdos, suas habilidades e competências. Isso implica o investimento na formação dos docentes, um diagnóstico da realidade local e um planejamento dinâmico em que todos os sujeitos do processo estejam envolvidos.

Um aspecto a ser destacado é a organização dos tempos e espaços no PROEJA, considerando que o processo ensino-aprendizagem acontece em diferenciados espaços físicos, em métodos e tempos próprios. Desta forma para atender estas especificidades da modalidade do PROEJA, o projeto do curso deve organizar esses tempos, cumprindo definições legais, possibilitando a entrada e saída do aluno do curso a qualquer tempo, desde que sejam avaliadas “suas condições para o ingresso e o domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso, o que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado quanto em tempo maior”. (BRASIL, 2007a, p. 52)

Sobre a avaliação, o Documento Base, aponta para um processo avaliativo que envolva todos os momentos e recursos que o docente emprega no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo como finalidade principal a condução do processo formativo dos alunos, avaliando também, o desenvolvimento da proposta pedagógica, identificando, durante o percurso, possíveis melhorias. Evidencia-se que a avaliação

(...) deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re) construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo,

autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade. (BRASIL, 2007a, p.53)

Nessa perspectiva cabe ao professor a diversificação de instrumentos avaliativos que permitam a observação e o registro do desenvolvimento dos alunos, reconhecendo as formas diferenciadas de aprendizagem, interpretando qualitativamente os conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos.

Considera, ainda, múltiplas dimensões da avaliação:

- Diagnóstica: quando evidencia o desenvolvimento do educando no processo de ensino-aprendizagem;
- Processual: na medida em que identifica que a aprendizagem realiza-se em diferentes tempos e ritmos;
- Formativa: caracteriza-se pela consciência que o sujeito adquire sobre a atividade que desenvolve, participando do desenvolvimento do processo.
- Somativa: demonstra o resultado através de menções, relatórios ou notas.

Nesse contexto, avaliar é identificar criticamente os obstáculos que dificultam ao aluno avançar. É necessário vencer a “prescrição”, a imposição de uma consciência a outra, desvendando dos procedimentos avaliativos o que Freire (1996) designa de “consciência hospedeira” da consciência opressora.

Finalmente, “o que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender [...]” (BRASIL, 2007, p. 55).

A partir das diretrizes oriundas do Documento Base, uma diversidade de ações estão sendo colocadas em prática para a efetivação dessa proposta, entre essas destacam-se: formação continuada de professores e gestores, a organização de núcleos de pesquisa com o objetivo de construção de material educativo e publicações; assistência estudantil ao estudante do PROEJA. O Documento Base adverte que para a concretização do programa é necessário a participação social e o envolvimento de diversos segmentos do governo, na busca da inclusão social e afirmação da educação como direito.

4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE INCLUSÃO SOCIAL

Ao falar de inclusão social tenho como base a perspectiva de Martins (2009, p. 124), que afirma que “o problema está em discutir as formas de inclusão, o preço moral e

social da inclusão, o comprometimento profundo do caráter desses membros das novas gerações, desde cedo submetidos a uma socialização degradante”.

O autor ao discutir o que se tem tentado conceituar como inclusão, especialmente nos últimos programas sociais de inclusão, remete-se ao debate sobre o que é exclusão, e, desta forma, aponta para o fato de que

O que vocês estão chamando de exclusão é, na verdade, o contrário da exclusão. Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais” (2009, p.26),

Martins complementa ainda, afirmando que

“(...) temos de admitir que a ideia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de discutir o que não está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a exclusão e por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão” (2009, p.21).

Refletindo sobre o significado de inclusão na educação de jovens e adultos numa perspectiva social, busco apresentar elementos essenciais para esta reflexão, por considerá-los essenciais na discussão sobre quem são os jovens e adultos que pretende-se incluir.

Como primeiro elemento para reflexão, apresento a efetivação destes sujeitos, jovens e adultos trabalhadores, em programas de EJA – e de educação profissional, tornando-se inevitável formular políticas públicas educacionais que efetivem o direito de inclusão social, rompendo:

[...] com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas sócio economicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres. (BRASIL,2006).

Necessário torna-se repensar como segundo elemento de nossa reflexão a educação como direito e como princípio para a formação humana, que se fundamenta

na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, contribuindo para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL,2006).

Neste sentido, o Documento aponta que a formação humana deve contribuir para a integração social do ser humano sem limitar-se ao mundo do trabalho, compreendendo continuidade de estudos por toda a vida.

A oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política,

cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos — especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2006)

Planejar políticas de inclusão social pensando nos sujeitos que são os beneficiários dessas políticas continua sendo um dos grandes desafios das classes dirigentes. Entendemos que a inclusão social deve levar em conta os saberes cotidianos e prévios, estes saberes ignorados pelos espaços educacionais, que impedem a socialização de experiências sociais, históricas e culturais, constituindo uma proposta de educação de jovens e adultos que contribua com a produção do conhecimento.

Paiva (2011), concordando com Martins (2009), aponta para a interface entre inclusão e exclusão, indicando o risco da “transformação do conceito na palavra sem sentido”, sustentando sua posição de desconfiança no conceito de inclusão como forma irrestrita de se tratar de direito, afirmando que a palavra inclusão tornou-se sem sentido, encobrindo a nova desigualdade gerada pela exclusão.

Ao falarmos de direito de inclusão social, recorremos a Martins (2009), que analisa a inclusão sob a perspectiva da exclusão, afirmando que

[...] não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, não se dão fora dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável de tais sistemas, fazem parte deles ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, ‘dentro’ da realidade que produziu os problemas que as causam (2009, p.14).

Para Martins, a exclusão substitui a ideia de processos de exclusão, e em vez de ser concebida como expressão da contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista, passa a ser vista como um estado, uma coisa fixa, irremediável e fatal (MARTINS, 2009, p. 16-17).

Atenta-se na maneira de considerar os marginalizados de direitos sociais como excluídos, ou seja, sem acesso aos bens econômicos, excluídos do consumo, e quando é possível o acesso a esses bens o efeito causado é a sensação ilusória da inclusão social, separada da percepção de que são os direitos sociais que integram e produzem a construção de cidadania.

As sociedades capitalistas, assim, emitem uma sensação de caráter ilusório da inclusão, quando a ordem social desigual é condicionada a excluir para incluir. Para Martins (2009) não existe exclusão na perspectiva que estamos acostumados a usar,

pensando em algo apenas injusto e desumano. O autor afirma que o capitalismo sobrevive da exclusão endêmica, que está na raiz e na origem do sistema e que, praticamente todas as tentativas de inclusão são, na verdade, paliativos enganosos que só confirmam a reprodução do sistema, são o que ele chama de inclusão excludente, ou falsas inclusões, pois se mantém as desigualdades e injustiças, porém com sujeitos amortecidos por migalhas recebidas, sem apontar para transformações e superações do sistema.

Sawaia (2009, p.8) afirma que estamos inseridos no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que desdobram para fora do econômico.

Admitindo que a educação de jovens e adultos está vinculada a perspectiva de inclusão social, e que esta inclusão pode ser adquirida pela conquista de direitos, destaco que direito e democracia são pilares da ampliação da compreensão do PROEJA na atualidade.

Uma outra consideração acerca do conceito de exclusão no mundo globalizado, definido por Buarque (2001), apresenta-se como importante para o contexto desse trabalho.

As gerações anteriores não podiam imaginar a dimensão que seria alcançada pelas maravilhas criadas pelo avanço técnico, ao longo do século XX. Nem mesmo os escritores de ficção científica mais visionários conseguiram vislumbrar todos os benefícios que foram conquistados. Ainda menos poderiam conceber que imensa parte da humanidade estaria excluída de tais benefícios. Mesmo reconhecendo as dificuldades de uma delimitação clara da linha que separa excluídos e incluídos, sobretudo em face da dinâmica com que mudam gostos, desejos e possibilidades sociais, é possível assumir o conceito de exclusão no acesso aos bens e serviços essenciais (2001, p.155).

Buarque difere de Martins, pois considera a exclusão apenas como restrição ao acesso aos bens de consumo:

Mas a história social não cumpriu a parte que lhe cabia no acordo, e uma parte considerável da humanidade ficou excluída dos benefícios. Ainda mais grave, o avanço técnico ocorreu a uma velocidade tão grande que passou a aumentar a desigualdade e ameaçar a estabilidade ecológica do planeta. A exclusão deixou de ser uma etapa a ser superada: é um estado no qual bilhões de seres humanos — os excluídos da modernidade — estão condenados.(BUARQUE, 2001, p. 188).

Nesse contexto, na história da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos necessita de reformulação pedagógica, pois constata-se que os alunos oriundos da EJA, convivem com experiências de fracasso escolar, impossibilitando de alguma forma a conclusão dos estudos. Isso representa um desafio, garantir que esses alunos com histórias de exclusão social, especialmente no ambiente escolar, tenham seu acesso e a sua permanência assegurada à educação de qualidade.

Haddad (2010, p.01) contribui, refletindo sobre o direito a educação:

Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade.

Apresentam-se nesse sentido, dois desafios (entre muitos outros, destaco dois) referentes ao PROEJA. O primeiro seria o atendimento ao princípio do Documento Base, a inclusão dos educandos visando sua emancipação, proporcionando-lhes uma leitura de mundo ampliada e uma formação integral, em aspectos intelectuais e profissionais, que lhes dê condições de participação social, política e econômica.

O segundo desafio seria a prática pedagógica docente que deve articular a formação científico-tecnológica aos conhecimentos tácitos que os alunos possuem. Vale destacar que dessa prática pedagógica docente depende a superação do primeiro desafio apresentado, uma vez que a compreensão dos docentes e sua prática pedagógica é que constituem o ponto de partida para a incorporação das diretrizes propostas no Documento Base do PROEJA, garantindo a integração entre formação geral e formação profissional.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

A necessidade de (re) pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos é fundamental a uma modalidade de ensino que é composta de um público com suas especificidades próprias e diversas, jovens e adultos que retornam à escola para desenvolver competências e habilidades, para aprimorar e formalizar o conhecimento adquirido em experiências fora da escola.

Este (re) pensar faz-se necessário, no sentido de buscar uma prática pedagógica que assegure ao educando a capacidade de avançar em sua formação, favorecendo a atuar com qualificação em seu ambiente social, junto à comunidade em que está inserido, praticando a cidadania e construindo sua história.

Para que a proposta do PROEJA, descrita no Documento Base, seja efetivada, é necessário reavaliar as práticas docentes como medida de garantir uma formação integral do educando.

Neste sentido, questionamos: a prática pedagógica dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino é condizente com a proposta pedagógica apresentada pelo Documento Base do PROEJA?

Discutindo o processo educacional no PROEJA e a busca por novas práticas pedagógicas, inicialmente teremos que entender que o sujeito que ocupa lugar nos bancos escolares na modalidade PROEJA, já não é mais o mesmo de antes, é um ser que já vem com uma bagagem de conhecimentos de vida e que pretende encontrar na escola, através das ações do professor, saberes sociais adquiridos em espaços informais aos saberes educacionais, um conhecimento institucionalizado ou um conhecimento científico. Este sujeito procura o “aprender” que construa sentido em sua vida, que se relacione com seus conhecimentos prévios, na concepção de homem como ser histórico-social, que produz conhecimentos na interação com o meio, apontado assim por Demo: “Aprender é uma aventura infinita pelo infinito, errando e acertando, indo e voltando, fazendo e desfazendo” (2002, p.73). Demo enfatiza, que aprender é um processo contínuo, sempre em movimento.

Assim, para que este sujeito construa uma aprendizagem significativa, o professor deve ter o discernimento de que não é ele mais o detentor do saber, o professor deve ter a consciência de que deve ser o um mediador e facilitador da aprendizagem por meio da permanência de um diálogo entre os inseridos neste processo, professor e aluno. Se é verdade que esta é uma noção básica a todo professor de qualquer modalidade de ensino, podemos afirmar que aqueles que desenvolvem sua prática educativa na EJA necessitam incorporar essa afirmativa com mais rigor e detalhes, dada a realidade da maioria dos estudantes que ingressam nessa modalidade de ensino.

De acordo com os conceitos e princípios do PROEJA, acreditamos que deva acontecer o compartilhamento de conhecimento entre os sujeitos desse processo educacional, não havendo mestre e discípulo, mas sim pessoas que ensinam e aprendem saberes que se complementam, possibilitando o desenvolvimento intelectual de ambas as partes.

Neste contexto, Freire (2007) esclarece-nos demonstrando a necessidade de um movimento coletivo e de frequente diálogo ao longo do desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender:

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar de isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação em torno, repetimos de uma realidade (Freire, 2007, p.74)

Assim, conforme Freire, refletir sobre a importância da participação de todos os envolvidos no processo educacional é fundamental, pois cada sujeito com sua maneira de pensar contribui por meio da comunicação e da ação no desenvolvimento do pensamento

do outro, transformando a realidade. Essa é a dinâmica que se faz necessária no processo educacional de interações e transformações sociais.

Demo, nessa perspectiva, contribui, afirmando sobre a necessidade de modificação do meio escolar em um ambiente inovador, garantindo a interação entre os sujeitos que fazem parte deste ambiente:

Urge, pois, encontrar outros caminhos que privilegiam a competência do questionamento reconstrutivo, encontrando no professor o orientador, não o preceptor. O primeiro desafio será formar ambiente positivo e compartilhado de trabalho, no qual todos – professor e alunos – se empenham juntos e buscam a criatividade. Não se pode permanecer no mero copiar, escutar, imitar, reproduzir, para depois devolver na prova, mas, assumindo-se como sujeito central no processo, é mister sempre estar ativo e pleno no centro do processo. Mais do que estar sempre esperto, respondendo a perguntas, prestando atenção, garantindo frequências, é preciso contribuir como a mão concretamente (1995, p.181).

Diante dessa busca por algo a mais, diferente e modificado, é que se torna indispensável um fazer pedagógico docente diferenciado. Admitirmos o que fundamenta e orienta a prática pedagógica docente pode ser reflexo desta ação docente. Desta forma, Tardif esclarece que “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos” (2002, p. 13). O autor facilita-nos a entender que o fazer pedagógico pode ser aprimorado no percurso da carreira profissional, na relação e interação com o próximo.

A prática pedagógica docente é constituída por diversos saberes que são construídos por caminhos de formação acadêmica e experiências ao decorrer da vida profissional.

Nesse sentido, pretende-se ressaltar nesse item, os saberes experienciais como referências para se refletir a prática docente no PROEJA.

Considerando a relação entre trabalho e educação, afirma-se que o ser humano modifica/transforma a si próprio e o meio à sua volta ao desenvolver sua atividade laboral. Entende-se, assim, que todo trabalhador, como o trabalho, transformam-se com o decorrer do tempo e este é um aspecto fundamental para que os saberes dos trabalhadores sejam incorporados e aprimorados ao longo da prática profissional. E isso não é diferente em relação à prática docente, muito pelo contrário.

Tardif (2007, p.17) corrobora, afirmando que a prática docente e o saber dos professores estão relacionados com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, por isso é considerado “plural, compósito, heterogêneo porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas”

Ao caracterizar o saber docente, o autor evidencia que esse saber é social porque:

- a) É compartilhado por um conjunto de agentes que apresentam uma formação comum e estão inseridos em uma realidade comum (programas, matérias, regras, comuns).

Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho. (2007, p.12)

- b) Sua posse e aplicação estão fundamentadas em sistemas que apoie a sua legitimidade e sugere a ação (universidade, Ministério da Educação, Secretarias de Educação, associações profissionais, etc.).

Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (2007, p.12)

- c) Seus objetos são construídos socialmente, são as práticas sociais que tendem a ensinar, educar transformando os alunos.
- d) Os conteúdos (saberes a serem ensinados) e as práticas pedagógicas transformam-se como o tempo e com as mudanças sociais.
- e) É construído no contexto social, de interação profissional, onde é absorvido, transformado, acomodado em função do tempo/período e das fases/ciclo de uma história profissional, onde o professor aprende a ensinar praticando seu trabalho.

Desta forma, o autor persiste afirmando que o saber docente é geralmente um saber construído na condição de trabalho com o próximo, sujeitos inseridos no contexto educacional (alunos, colegas, pais...), comprometido na tarefa de educar, localizado num espaço característico de trabalho e embasado numa instituição e numa sociedade.

Assim, torna-se evidente que o saber dos professores, mesmo que tenha uma dimensão individual (história de vida, formação pessoal, emoções, perspectivas...), aponta uma forte dimensão social que possibilita assimilar o profissional docente como alguém que é “produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2007, p.17).

Nessa perspectiva, salienta-se a experiência docente como princípio do saber docente, pois ao ser construída com o tempo, concebe que os saberes indispensáveis à prática docente sejam controlados progressivamente, até mesmo em experiências prévias à prática profissional. Para Tardif (2007) essas experiências anteriores que os professores vivenciaram como alunos tem importância formadora na experiência profissional, pois nelas são adquiridas crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor e sobre o que é ser aluno.

Nesse sentido, ao longo da história de vida e da profissão docente, os saberes diversos experimentam uma seleção. É na vivência/experiência/prática que os saberes assumem valor ou não, é a partir desse momento que os saberes são considerados essenciais e outros classificados como auxiliares. Segundo Tardif (2007), quanto menos utilizável no trabalho um saber, menos valor profissional parece ter. O autor afirma:

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (p.21)

Tardif (2007) destaca que o saber docente tem um caráter plural que integra saberes originários da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

No entanto, destacam-se nesse trabalho a importância dos saberes experienciais como referência para refletir sobre as transformações na prática docente e, especialmente, sobre a relação dos saberes indispensáveis para o trabalho docente no PROEJA. O autor declara:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente [...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (p.54)

Estes saberes experienciais, citados por Tardif (2007), integram os fundamentos da competência do docente. “É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (p.48)

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (p.49)

De acordo com o autor, a prática docente demanda flexibilidade/adaptabilidade/acomodação do professor para enfrentar situações transitórias, variáveis e novas. Trabalhar com essas situações, possibilita ao professor o desenvolvimento do *habitus* (disposição adquirida na e pela prática) indispensáveis à prática profissional. Esse *habitus* tem a perspectiva de transformar-se no modo/estilo pessoal de ensinar de cada professor, ou ainda construir traços da “personalidade profissional” e se “manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.”(TARDIF, 2007, p.49)

Para Tardif (2007), a prática docente é constituída por saberes experienciais, esses saberes são constituídos de três “objetos”, que se apresentam através da própria prática docente:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo da sua prática;
 - b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
 - c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.
- (p.50)

Sobre os objetos descritos, o autor esclarece que se determina uma separação entre os saberes experienciais e os saberes procedentes da formação, nesse intervalo pode-se instituir o choque inicial diante da realidade da docência como possibilitar uma reavaliação do processo de formação profissional. Nesse sentido, o conhecimento desses objetos acontece de forma imediata no início da carreira, assim, na prática esses saberes devem ser certificados/confirmados. Portanto, destaca-se a diferença de significado desses objetos na prática docente, o qual está subordinado às dificuldades que apontam em relação à prática.

[...] saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas.(TARDIF, 2007, p.51)

Confirma-se que os saberes experienciais organizam-se no embate entre a prática do dia-a-dia dos docentes e as condições da profissão e são finalizados na relação entre os sujeitos, assim, através da socialização das experiências, dos saberes coletivos e das maneiras de ensinar, que é o saber prático da ação docente. Nessa direção, a construção dos saberes da experiência, produz certezas “experienciais”, mas permite também a possibilidade de avaliar saberes próximos, outros saberes.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2007, p.53)

Cabe reafirmar, ainda, a importância dos saberes edificados durante a experiência profissional, considerados características dos saberes experienciais descritos pelo autor evidenciados nas análises:

- São saberes relacionados às funções dos professores, já que em suas rotinas os professores adquirem a experiência, e assim estes saberes são mobilizados, modelados e transformados.
- São saberes práticos, adequados às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho, condicionando a cognição do professor a ação da sua atividade.

- São saberes interativos, edificados através das interações entre o professor e seus pares, estão impregnados de normatividade e de afetividade e investigam procedimentos de compreensão de situações do cotidiano.
- São saberes sincréticos e plurais, fundamentados em vários conhecimentos e também sobre um saber-fazer que é mobilizado e utilizado em uma diversidade de contextos e contingentes da prática profissional
- São saberes heterogêneos, pois dinamizam conhecimentos diversificados e formas variadas de saber-fazer, construídos a partir de fontes, lugares e momentos diversos.
- São saberes complexos que incutem os comportamentos, as regras e hábitos do professor e influenciam em seu discurso.
- São saberes amplos, permeáveis, que absorvem novas experiências, modificam e modelam o saber-fazer em função das mudanças de prática e necessidades do trabalho.
- São saberes interligados a personalidade do professor, relacionam-se ao saber artesanal, caracterizam a marca do professor.
- São saberes existenciais, são somados a experiência de trabalho e a história de vida do professor, incorporando a vivência do professor, sua identidade, seu agir, sua maneira de ser.
- São saberes muito mais da consciência no trabalho do que da consciência sobre o trabalho, saber experienciado na ideia de experimentação no trabalho ao mesmo tempo que modela a identidade do professor.
- São saberes temporais, evolutivos e dinâmicos que se edificam na prática docente e no decorrer da história da profissão.

Finalizando, de acordo com Tardif (2007) estes saberes são sociais, construídos/edificados pelo educador através da “interação com fontes sociais de conhecimento, de competências, de saber-ensinar, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc.”. Esses saberes possibilitam ao professor posicionar –se diante dos diferentes conhecimentos e, conseqüentemente, organizá-los de forma hierárquica em função da necessidade da prática pedagógica.

Assim, é possível considerar que essas concepções referentes aos saberes indispensáveis à prática docente possibilitam a percepção de que o fazer docente não se edifica somente pela formação inicial, mas especialmente com a formação continuada e a oportunidade de reavaliação da prática pedagógica regularmente.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre a prática pedagógica na educação profissional e especificamente para o PROEJA, que aponta não somente o desafio da integração entre a formação profissional e básica, mas torna-se essencial também a capacitação de indivíduos para atuar em uma sociedade que transita por intensas transformações econômicas e sociais.

Portanto, não faz sentido pensar em prática pedagógica, refletir sobre os saberes experienciais que podem ser construídos, sem contemplar a perspectiva dos alunos inseridos no processo ensino-aprendizagem do PROEJA. Sobre essa parceria de professores e alunos Freire (2000) acredita que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.25)

Nesse sentido, tanto professor e aluno são responsáveis por ensinar e aprender, são sujeitos desse processo, mutuamente participantes ativos/dinâmicos.

O nosso (do professor) é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. [...] lido com gente. Lido, por isso, mesmo, [...] com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. [...] Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e ou amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, 2000, p.163)

Conforme levantado pelo referido autor, há de destacar o lugar do discente na construção da prática educativa, evidenciando como esses interagem, relacionado suas experiências.

Nesta perspectiva de compreensão, Freire (2000) ressalta que ao discutir sobre os saberes de um professor que tem como finalidade promover a autonomia dos seus alunos, assegura que se faz necessário o respeito aos seus conhecimentos, “saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.”(p.33).

O autor, ainda, questiona sobre a construção desses saberes: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2000, p.34).

Ainda conforme apontado pelo referido autor, o discente identifica-se em desenvolvimento, construindo sua formação, não simplesmente por estar aprendendo conteúdos, como também por estar cooperando com o professor na busca de saberes significativos; o aluno, dessa forma identifica-se como construtor dinâmico desse processo de ensinar e aprender. Assim, para Freire (2000), para a verdadeira aprendizagem, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p.29).

Referindo-se a esse processo de ensino-aprendizagem, em que a construção do conhecimento ultrapassa a prática simples de transmissão de conteúdos pelo professor ou somente pelo treinamento dos discentes, afirma-se que esse possibilita o desenvolvimento do aspecto eminentemente humano da prática pedagógica educativa, a formação integral do sujeito, o aluno.

Sobre essa formação integral do ser humano, Freire (2000) esclarece que é necessário o envolvimento de aspectos éticos e estéticos da vida sem os quais a experiência educativa é simplificada ou reduzida.

No percurso dessa prática educativa com ênfase na criticidade, em que predomina o diálogo e a reflexão, o professor, segundo Freire (2000), assume uma missão importante propiciando condições em que os educandos em suas relações tanto com outros educandos quanto com os professores ensaiam a experiência profunda de reconhecer-se e assumir-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.”(FREIRE, 2000, p.46)

Portanto, favorecer os indivíduos para que se assumam histórica e socialmente é proporcionar-lhes a condição de se verem como seres humanos capazes de conquistar o que almejam. Assim, com o reconhecimento do papel de formação, as relações fundamentadas no contexto escolar ganham notoriedade do ponto de vista da formação afetiva e emocional dos alunos.

Essa argumentação fica mais evidente com a afirmação de Freire (2000):

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre aprendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam

este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Se estivesse claro pra nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (p.49)

Nesse sentido, a formação humana edifica-se nessas relações, tendo como referência o considerar da dignidade e a identidade dos educandos, respeitando todas as suas especificidades, observando as condições em que vivem e constroem o conhecimento de mundo. Cabe ressaltar, segundo Freire (2000) que o professor não zombe ou subestime o saber dos discentes, porque estão estes diferentes dos saberes sistematizados, oficialmente reconhecidos como aplicáveis na escola. Torna-se imprescindível que o educador intensifique a escuta e a análise dos conhecimentos de mundo que os educandos possuem, entendimento e compreensão do mundo que permitem a compreensão de sua própria presença no mundo (Freire, 2000).

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. [...] Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. [...] Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. (FREIRE, 2000, p.75)

Na perspectiva do autor o aceitar e respeitar os conhecimentos, “a leitura de mundo” do educando, não deve-se deduzir a acomodação, eximindo a capacidade de exercer o direito de discordar e de posicionar. Esse aceitar e respeitar é, no entanto, uma forma mais eficaz que o educador, em parceria com o educando, tem de tentar a “superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”(p.77)

Freire (2000) ressalta/salienta que, mais que o respeito aos saberes de mundo do educando e o escutar indispensável nas práticas pedagógicas, deve-se ter também, a afetividade, que transpõe as relações pedagógicas. Comenta ainda, que para estabelecer o compromisso de uma prática pedagógica focada na formação integral do ser humano, não deve haver a divisão entre seriedade docente (autoridade) e afetividade, e sim, a integração de ambas.

Sobre a abertura do educador ao querer bem, Freire (2000) afirma, que significa a sua disponibilidade à alegria de viver.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza.[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da

boniteza e da alegria. É digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.(FREIRE, 2000, p.89-90)

A partir dessas observações referentes à prática pedagógica, entendemos que para a promoção da formação desses indivíduos, sujeitos da aprendizagem, os sentimentos e afetos devem ser considerados no desenvolvimento educacional, possibilitando, dessa forma que os conteúdos afetivos surgidos das experiências e dos diálogos entre educadores e educandos promovam a formação integral/humana.

6 PROCEDIMENTO METODOLOGICOS

6.1 Os sujeitos da pesquisa

A população demarcada para a pesquisa foi formada pelos professores do Curso de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, Campus de Alegre, na educação básica e na área profissionalizante.

Segundo Kipnis (2005, p. 54), “ao efetuarmos a contagem de todos os membros da população, ou seja, ao contarmos seus elementos, fazemos um censo.” Nessa direção, em função do universo ser pequeno, realizamos o censo com os professores do PROEJA, pois acreditávamos que quanto maior fosse a amostra, maior a confiabilidade dos resultados.

A pesquisa tem como sujeitos todos os professores que ministram aulas no curso Técnico de Agroindústria Integrados ao Ensino Médio, na modalidade PROEJA do Ifes – Campus de Alegre.

Os professores participantes desta pesquisa foram convidados a preencher o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE A), tornando-se cientes da condição de voluntários, dos objetivos da pesquisa, da forma de participação e do anonimato em qualquer parte da pesquisa.

Os professores pesquisados ministram aulas no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, Ifes – Campus de Alegre, totalizando 15 professores, sendo que seis (06) professores são da área técnica e dez (09) professores ministram disciplinas do núcleo comum.

Ressalta-se que os professores podem ter disciplinas comuns entre séries do mesmo curso e entre cursos, possibilitando a redução do número total de professores pesquisados.

6.2 A demarcação da pesquisa e a coleta de dados e informações

6.2.1 O campo empírico da pesquisa

A pesquisa de campo iniciou-se em outubro de 2014 com o levantamento dos documentos que seriam analisados, sendo concluída em abril de 2015. Para proceder ao levantamento dos documentos, foi solicitado aos departamentos administrativo e pedagógico o projeto de curso para implantação do PROEJA, os planos de curso e PDI e demais documentos relacionados a decisões e informações que envolvessem o programa em estudo desde a sua implantação.

Na análise documental consultamos também, o documento base do PROEJA - Ensino Médio, decretos, leis, sites governamentais e publicações de pesquisadores da área.

Como instrumento de coleta de dados foram aplicados questionários aos professores, que, posteriormente, foram procurados em suas salas para auxiliarem na compreensão das questões de estudo. Vale ressaltar que buscamos estas informações por mais de uma vez, sendo sempre muito bem atendidas pelos professores pesquisados. Sendo assim, embora o questionário tenha sido um instrumento inicial utilizado para a coleta de dados, pudemos contar também com maiores aprofundamentos das informações dadas inicialmente, a partir de diálogos com os professores sobre o que responderam no questionário.

6.2.2 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados

De acordo com Kipnis (2005, p. 62),

O termo qualitativo para a pesquisa qualitativa possui uma conotação distinta. O interesse central não está em definir variáveis e medi-las, mas em entender como a realidade é construída pelos sujeitos percebidos como atores sociais. Trata-se de captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática que queremos estudar. Esse tipo de pesquisa (...). Parte do pressuposto de que a realidade não está fora do indivíduo, mas é construída por ele, razão pela qual somente por meio do seu discurso ela pode ser percebida.

Neste sentido, por ser permitida uma diversidade de instrumentos na abordagem qualitativa, essa pesquisa adotou os seguintes instrumentos para o levantamento dos dados: a análise documental, e a aplicação dos questionários como a finalidade de

compreender essa percepção dos professores, os atores, do processo da forma mais verdadeira possível.

Iniciamos realizando um levantamento bibliográfico para construirmos um referencial teórico e assim compreender o objeto em estudo. Prosseguindo a pesquisa, analisamos, através da pesquisa documental, planos de ensino, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sites governamentais, plano de curso, Decretos e o documento base que fundamenta a criação do PROEJA.

Continuando a pesquisa, por meio da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, investigamos como os professores percebem essa inovação e em que medida as práticas pedagógicas adotadas estavam de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA.

6.2.2.1 Análise documental

Nesta parte da investigação utilizamos como fonte de pesquisa os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Federal do Espírito Santo, tais como: documento base, Decretos, Plano de curso, PDI, entre outros. Consideramos que estes documentos são fontes oficiais. Para Bogdan e Biklen (1994), a perspectiva oficial é um dado de extrema importância para a pesquisa. Documentos oficiais entram na categoria de documentos externos, pois são produzidos para o público.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental pode tornar-se uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para completar as informações obtidas por outras técnicas, seja para apresentar novos aspectos de um tema ou problema. Os documentos que foram investigados constituem uma fonte estável e rica, de acordo com as autoras, podendo ser consultados diversas vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, dando mais confiabilidade aos resultados obtidos. Representam uma “fonte natural de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39).

É nessa conduta que a pesquisa foi dirigida, no resgate dos documentos já citados procurando retratar elementos que o questionário possivelmente não revelou e que foram essenciais ao desvelamento dos significados atribuídos pelos professores quanto às práticas educacionais inclusivas realizadas no âmbito do PROEJA.

6.2.2.2 Questionários

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 203), “questionário é um instrumento de coletas de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Com a utilização do questionário, como instrumento de pesquisa, garantimos o anonimato aos interrogados, economizamos tempo, atingindo a população demarcada simultaneamente, havendo menos risco de distorção e maior uniformidade na avaliação.

Os questionários, aplicados aos docentes, foram construídos com perguntas abertas e fechadas, pois desta forma o interrogado pode exprimir seu pensamento pessoal, com suas próprias palavras, objetivaram conhecer o perfil do professor no que diz respeito à formação, percepção e habilidades ou falta delas em trabalhar com o PROEJA.

6.3 Análise dos dados

O método da análise de conteúdos foi empregado para a análise dos questionários e da análise documental. Segundo Bardin (1977, p.33), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”, que visam por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, alcançar indicadores quantitativos ou não. Muito mais que descrever o conteúdo das mensagens, seu objetivo é indagar sobre as causas e efeitos das mensagens a partir de três enfoques:

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.
2. O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência.
3. A “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso (FRANCO, 2008, p. 25,26).

Com o objetivo de garantir o anonimato na identificação dos professores que responderam ao questionário, optamos pelas siglas: Professor 01(P1) e assim sucessivamente até o Professor 15 (P15).

7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO SOCIAL: O OLHAR DOS DOCENTES

Essa pesquisa é de natureza explanatória e foi desenvolvida com o objetivo de identificar e analisar a percepção dos docentes quanto às práticas pedagógicas adotadas no processo ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA. Assim esse texto apresenta reflexões e análises sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes investigando se estas estão de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA numa perspectiva de inclusão social, por meio de registros coletados a partir de questionários.

Os professores que atuam no PROEJA, sujeitos que compõem o campo empírico desta pesquisa, conforme dados obtidos através de aplicação de questionário (Apêndice A), apresentaram o seguinte perfil: o sexo feminino prevalece com 40% e no tocante à idade, 53.3% está entre 21 a 40 anos e 46.6% entre 41 a 60 anos. Desses, 60% ministram disciplinas do núcleo comum e 40% da área profissionalizante. Quanto à formação, 60% (09) possuem licenciatura, 20% (03) cursaram bacharelado e 20% (03) cursaram engenharia.

Com relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelaram que 06 são mestres, 03 são doutores, 05 especialistas e 01 possui apenas graduação.

O regime de trabalho, com exceção dos professores substitutos, é de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Todos estes professores atuam em sua área de formação.

Quanto ao tempo de atividade docente, verificamos que 40% dos docentes lecionam há menos de 10 anos, 20% lecionam entre 10 a 15 anos e 40% com um período superior a 15 anos. Em relação ao tempo de experiência na docência com o PROEJA somente 13% afirmaram que possuem menos de 2 anos, e 60% entre 2 a 5 anos, e 27% mais de 5 anos.

A questão da experiência docente em EJA não se constitui, teoricamente, em dificuldades que possam implicar no “fazer pedagógico”, entretanto, a formação específica, tanto de graduação como de pós-graduação não está direcionada à EJA. O questionário mostra, inclusive, que 80% (12) não possuíam capacitação nessa modalidade até aquela data (outubro/2014) e os 20% (03) que possuem, especificaram que foi uma formação oferecida pela SETEC para gestores.

Após o estudo realizado previamente, seguindo pela aplicação do questionário aos professores, foi possível o levantamento de dados, que viabilizaram apontar categorias que auxiliarão e darão orientação para as questões que serão analisadas e discutidas a seguir, tais como:

- A proposta pedagógica do PROEJA
- O perfil do público do PROEJA
- Princípio de inclusão social do PROEJA
- As práticas pedagógicas docentes no PROEJA
- Dificuldades e possibilidades do PROEJA
- Dinâmica das aulas do PROEJA

7.1 A proposta pedagógica do PROEJA

Quando solicitados a descrever como buscam fazer na sua disciplina a integração do currículo da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade PROEJA, considerando sua experiência e a afirmativa do Decreto nº 5.840/2006, que declara ser o PROEJA um o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, os professores responderam:

Procuro sempre enfatizar no Plano de Ensino os conteúdos históricos que embasem o curso técnico específico oferecido. Perfazendo uma linha histórica temática que os posicione historicamente em relação à construção e evolução profissional a que se propõem seguir. Portanto, meu planejamento procura seguir o detalhamento da rede temática do currículo integrado.(P1)

Há um incentivo metodológico para que o aluno desenvolva habilidades linguístico-discursivas necessárias ao uso da língua estrangeira como suporte para compreensão de textos técnicos em inglês, suas nuances, e como fazer o uso vocabular básico da língua no dia a dia. (P2)

Como trabalho com Língua Portuguesa, consigo abordar em sala de aula, através de textos, temas relacionados ao curso que estão estudando, integrando a interpretação, o conhecimento da língua, conhecimento prévio do aluno, além de levantar questionamentos dentro do próprio currículo técnico em que estão inseridos. (P3)

A partir da observação das habilidades e competências esperadas para o profissional e também do grau de necessidade do conhecimento em Química, o planejamento é montado buscando atender de imediato as habilidades necessárias para o melhor aproveitamento do curso, mas sempre que necessário intervenções são feitas buscando ampliar o leque de conceitos Químicos para uma formação mais completa do discente.(P4)

Tento demonstrar sempre nas aulas a importância da certificação dos estudos básicos e profissionalizantes para este público. Procuro relacionar os conhecimentos técnicos da teoria com a realidade de vida e experiência profissional destes alunos, pois muitos já são profissionais práticos (leigos). Além disso, busco estabelecer um vínculo de confiança e amizade para tornar

mais fácil o processo de ensino-aprendizagem, objetivando o aprimoramento dos conhecimentos técnicos e práticos com desenvolvimento das habilidades técnicas. (P5)

Essa integração, conforme o próprio documento citado, só pode ser feita havendo uma ampla reformulação na estrutura curricular dos cursos Proeja. Particpei de algumas iniciativas no *campus* Vitória, no período 2007-2009, nas quais se tentou aproximar as dimensões profissional e básica dos cursos, mas elas não foram plenamente satisfatórias em função de resistências de muitos profissionais, dos tempos rígidos da escola, do formato engessado de currículo escolar e sua lógica conteudista. Assim, no meu trabalho em sala de aula, procuro reconhecer as demandas formativas dos alunos, compreender suas limitações e trabalhá-las, dentro dos limites da minha prática, e fazer com que os conteúdos estudados sirvam para sua emancipação como sujeito com direitos. Não me preocupo com a questão da integração com a formação profissional, pois, a meu ver, isso só se viabilizaria com uma total revisão e reformulação da proposta curricular, sendo, portanto, um trabalho coletivo e político. (P6)

Procuro sempre ensinar de maneira simples e objetiva, levo em consideração diversos fatores, como cultura, desnível de conhecimentos (devido à diferença de idades), trabalho muito o concreto, procuro não sufocá-los com conteúdos desnecessários, seleciono os conteúdos mais adequados a homogeneidade do grupo. Avaliações constantes e somativas, evito o máximo possível falar que terão que passar por uma “prova” daí o fato de minhas avaliações serem aula a aula. (P7)

Sempre tento despertar no aluno a curiosidade. Usando inicialmente para o conteúdo proposto alguma experiência que algum dos alunos tenha vivenciado no seu dia a dia e, a partir da explanação do aluno, busco responder os questionamentos com os conceitos básicos da matemática, química, física e biologia que são a base para todos os conteúdos das disciplinas dos currículos do curso técnico em agroindústria. (P8)

Este foi o primeiro ano em que atuei na modalidade PROEJA, e minha expectativa esteve relacionada a receptividade da disciplina ARTE por parte dos alunos que, em sua maioria, desenvolvem trabalhos diferenciados em escalas de trabalho de 8 horas por dia e ainda possuem ânimo de buscar uma capacitação profissional no IFES. Desta forma, o desenvolvimento da disciplina esteve ligado aos avanços humanos e tecnológicos das artes, em uma perspectiva contemporânea. (P9)

Associando, sempre que possível, os conhecimentos teóricos - conteúdos ministrados - com a prática ilustrando com exemplos do dia a dia e a realidade local. (P10)

Os conteúdos trabalhados nas disciplinas profissionalizantes dependem de conteúdos oferecidos na educação básica, a grande dificuldade, algumas vezes, é o desnivelamento observado nas turmas do EJA. Nós professores da educação profissional dependemos que a turma tenha conhecimentos básicos vistos em outras disciplinas, tais como química, biologia e matemática, em momentos que as turmas ainda não tiveram aulas relativas a esses conteúdos. Nesse caso, como professora tenho que ensinar, primeiramente conteúdos básicos, muitas das vezes conteúdos que não possuo qualificação para ensinar, antes de ensinar os conteúdos propostos nas ementas das disciplinas que atuo. (P11)

Para integrar currículo e educação profissional, procuro ministrar conteúdos teórico-práticos com ênfase naqueles que tenham maior aplicabilidade. (P12)

Em um primeiro momento, tento abordar de maneira mais prática e com exemplos cotidianos os temas centrais da ementa para o curso/série para posteriormente relacionar estes temas (conteúdos) com aplicação dentro de sua formação técnica. (P13)

Procuro relacionar as disciplinas com as situações do dia a dia de um profissional da área. (P14)

Procuro dar maior destaque aos conteúdos que mais se relacionam com a Educação Profissional. Também dou oportunidade para que os alunos possam tirar as suas dúvidas da matéria em conteúdos que eles não tiveram ainda oportunidades de estudar. Sempre converso com eles sobre as atualidades notícias que são divulgadas nos meios de comunicação e que eles têm dúvidas. (P15)

A partir das respostas escritas pelos professores, percebemos que a necessidade dos alunos e seus interesses, são fundamentais para a elaboração do planejamento, destacando conteúdos que se relacionam com a educação básica e educação profissional. Assim afirmam alguns sujeitos: “Procuro sempre enfatizar no Plano de Ensino os conteúdos históricos que embasem o curso técnico específico oferecido.”; “...levo em consideração diversos fatores, como cultura, desnível de conhecimentos (devido à diferença de idades) ...”, “Procuro não sufocá-los com conteúdos desnecessários, seleciono os conteúdos mais adequados a homogeneidade do grupo.”; “Procuro relacionar as disciplinas com as situações do dia a dia de um profissional da área”. Desta forma, estes dados comprovam que os professores compreendem que é fundamental partir dos conhecimentos prévios dos alunos, percebendo as necessidades e especificidades, estabelecendo relações e contextualização do conhecimento com a experiência de vida.

Segundo Freire (1999, p.25) quando se refere à Educação Popular, é fundamental considerar os interesses e o estilo de vida das classes trabalhadoras durante a seleção de conteúdos, caso contrário, estes perdem o significado.

Analisando as descrições acima, percebe-se que os professores colocam-se como mediadores e orientadores no desenvolvimento do processo educacional, observando também a preocupação em diversificar a prática pedagógica docente. Neste sentido as afirmativas dos professores: “...integrando a interpretação, o conhecimento da língua, conhecimento prévio do aluno, além de levantar questionamentos dentro do próprio currículo técnico em que estão inseridos.”; “Procuro relacionar os conhecimentos técnicos da teoria com a realidade de vida e experiência profissional destes alunos, pois muitos já são profissionais práticos (leigos).”; “Para integrar currículo e educação profissional, procuro ministrar conteúdos teórico-práticos com ênfase naqueles que tenham maior aplicabilidade...”.

Nesta perspectiva Freire (2000, p.25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, compreendemos que nós seres humanos somos seres inacabados, e esta compreensão é que nos instiga a perceber criticamente e modificar o que está condicionado, atuando como sujeitos da nossa história.

Outro item que fica bastante evidente na fala do professor é o que se refere à prática pedagógica que possibilite a emancipação dos direitos: “...Procuro compreender suas limitações e trabalhá-las, dentro dos limites da minha prática, e fazer com que os conteúdos estudados sirvam para sua emancipação como sujeito com direitos.”; “Desta forma, o desenvolvimento da disciplina esteve ligado aos avanços humanos e tecnológicos das artes, em uma perspectiva contemporânea.” Freire (2000) define cidadania como “condição de cidadão, quer dizer, como o uso dos direitos e deveres de cidadão”.

Mediante esses discursos, identificamos que a maioria dos docentes percebe que para que o PROEJA tenha êxito, deve ser trabalhado com práticas pedagógicas diferentes das outras modalidades de ensino, reconhecem também a importância da construção de novas práticas que respeitem as especificidades dos sujeitos, garantindo como aponta o DB a integração curricular, integrando Trabalho e Educação, integrando saberes da Educação Básica com os saberes do trabalho.

No entanto como aponta um professor: “...a integração com a formação profissional, pois, a meu ver, isso só se viabilizaria com uma total revisão e reformulação da proposta curricular, sendo, portanto, um trabalho coletivo e político.” Portanto, essa integração só se efetivará com o compromisso e participação ativa dos docentes.

7.2 O perfil do público do PROEJA

Quando questionados sobre as características do público atendido pelo PROEJA, os professores responderam: (*Quando solicitados a descreverem sobre as características do público atendido pelo PROEJA, os professores assim o fizeram:*)

Um Público heterogêneo, de faixa etária dos 19 aos 60 anos, de origem social modesta, os alunos geralmente trabalham durante o dia e estudam no período noturno, o que já traz um desgaste que prejudica a concentração e o processo ensino-aprendizado. Em grande parte, os alunos há muitos anos pararam com os estudos, o que gera para alguns uma dificuldade de assimilação e compreensão. Em sua maioria, possuem uma base escolar muito fraca, o que nos leva a usar uma linguagem mais acessível e uma explicação básica e detalhada dos fatos. Em geral, há muita dificuldade de despertar do pensamento crítico e analítico dos fatos históricos. Ocorrem exceções, com alunos que acompanham bem os conteúdos ministrados e conseguem ter um posicionamento que alcançam o objetivo geral de desenvolver habilidades, competências e atitudes de valorização histórica, visando confrontar presente e passado para compreender e avaliar criticamente a realidade do mundo atual, bem como, organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado. Porém, infelizmente é a minoria da turma que alcança tais resultados. .(P1)

Os alunos apresentam muita dificuldade em apreender os assuntos abordados em sala devido ao tempo que ficaram afastados do ambiente escolar. Todavia, maior

que a dificuldade, é o interesse que possuem em aprender e vencer os desafios propostos em sala. (P2)

Pessoas que trabalham de dia e estudam à noite, pois não tiveram oportunidade de estudar no período correto e que agora buscam uma oportunidade para melhorar de vida através da educação. (P3)

Alunos que por uma razão ou outra não puderam ter uma formação, normalmente apresentam dificuldades, ou até mesmo bloqueio, na compreensão dos fenômenos naturais e científicos. (P4)

Como alunos extremamente esforçados, comprometidos, fácil relacionamento, além de naturalmente alguns apresentarem dificuldades de aprendizagem, mas conseguem vencer diariamente os desafios do cansaço e das dificuldades pessoais em busca do conhecimento. (P5)

No *campus* de Alegre, o público do Proeja segue, em linhas gerais, as características de pessoas das camadas populares, com renda entre 1 (hum) e 4 (quatro) salários mínimos (numa perspectiva otimista), com percursos escolares irregulares, com carência de saberes sistematizados, que geralmente trabalham ou estão em busca de trabalho, com família constituída, no caso dos adultos. No caso dos jovens, percebe-se aquela expectativa de recuperação do tempo perdido. (P6)

A maioria desmotivada, buscam apenas os benefícios ofertados (bolsa, alimentação etc) pouco interesse pela projeção profissional. Outros pelo cansaço e idade. (P7)

A falta de base nos níveis anteriores ao EJA dificulta a aprendizagem e o interesse pelo curso. Isso leva a duas consequências: 1ª - A evasão de alguns alunos, que com certeza deixam o curso com a autoestima mais baixa. 2ª - Em função da evasão, os professores tendem a melindrarem o público restante, gerando um engodo para aqueles que conseguem terminar o curso; pois não apresentam a mínima condição de competir no mercado cada vez mais exigente. Isso tem repercussão desastrosa na sociedade; pois as empresas cada vez mais tem que preparar sua mão de obra, antes, responsabilidade da escola. (P8)

Em uma análise superficial, o público atendido pelo PROEJA na escola IFES, Campus de Alegre enquadra-se em uma faixa etária de 20 a 35 anos, trabalhadores em escala de 8 horas diárias, pertencentes à classe média baixa. (P9)

Níveis de conhecimentos, interesse e maturidade muito heterogêneos. Dificuldades de aprendizagem. (P10)

Pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e/ou não tiveram interesse de cursar o ensino médio na idade regular e que encontram na EJA do IFES uma oportunidade para voltar a sala de aula. Percebo alunos com defasagem grande em termos de conhecimento e escrita, alunos sem interesse, inclusive pela parte técnica oferecida, desmotivados e apenas cumpridores das atividades para fins de aprovação no curso e conclusão do ensino médio. (P11)

O público atendido no PROEJA é de pouco conhecimento prévio, porém, com desejo de aprender. Participativo e dinâmico. Curioso e motivador. (P12)

O público é heterogêneo, não somente em termos de desempenho, como também na faixa etária e consequentemente nas expectativas e necessidades individuais. (P13)

Os alunos do IFES/ Campus de Alegre, possuem idade variada entre 18 até 50 anos, em geral são alunos que desejam terminar o ensino médio e almejam ter um curso técnico. (P14)

A maioria deles já concluiu o ensino médio. Estão na escola buscando uma formação profissional e alguns estão até mesmo por causa da bolsa que é oferecida. Alguns estavam fora da escola há muito tempo e estão abraçando essa nova oportunidade. (P15)

A partir desses extratos das respostas dos professores constatamos como estes percebem o perfil dos educandos do PROEJA: “...são trabalhadores...pertencentes à classe média baixa.”; com ...“Níveis de conhecimentos, interesse e maturidade muito heterogêneos”; “O público é heterogêneo, não somente em termos de desempenho, como também na faixa etária e conseqüentemente nas expectativas e necessidades individuais...”; “Um Público... de origem social modesta...”; “Pessoas que trabalham de dia e estudam à noite, pois não tiveram oportunidade de estudar no período correto e que agora buscam uma oportunidade para melhorar de vida através da educação...”; “público do Proeja segue, em linhas gerais, as características de pessoas das camadas populares,...com percursos escolares irregulares, com carência de saberes sistematizados, que geralmente trabalham”. Percebemos no percurso da análise que expressivo número de professores reconhece que o público do PROEJA possui suas especificidades, diferentes dos alunos do ensino regular, entendendo esses sujeitos como educandos trabalhadores, que não concluíram os estudos na idade própria, e sentem no PROEJA a oportunidade e a necessidade de concluir esses estudos.

As respostas evidenciam que o público do PROEJA é heterogêneo, há um encontro de diferentes gerações nesta modalidade de ensino, pois atende faixas etárias diversas. Nesse sentido, podemos afirmar, com base nas respostas dos professores, que nessa modalidade de ensino a heterogeneidade cultural é a tônica, gerando um significativo encontro de diferentes gerações, ou seja, os alunos mais experientes interagem com os alunos menos experientes, possibilitando a troca de conhecimentos de vida pessoal e profissional e a socialização de experiências. Assim, esses saberes construídos através da experiência de vida devem ser considerados no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Essa questão nos faz refletir se este público descrito/caracterizado pelos professores tem sido levado em consideração pelos professores em sua prática pedagógica, garantindo a inclusão social como princípio do DB do PROEJA.

No entanto, alguns professores identificaram características no público do PROEJA que merecem ser destacadas: “... a maioria desmotivada, busca apenas os benefícios ofertados (bolsa, alimentação etc) pouco interesse pela projeção profissional.”;. Refletindo sobre este discurso identificamos uma percepção docente que difere do perfil do DB, uma visão de aluno desmotivado, ou um aluno que não identificou na proposta do programa uma oportunidade de formação geral e profissional, buscando benefícios momentâneos

sem uma perspectiva futura de inclusão social. Martins (2009) corrobora quando afirma que a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que pode implicar, muitas vezes, o caráter ilusório da inclusão.

Ainda sobre a percepção docente, é necessário observar algumas falas: “Em função da evasão, os professores tendem a melindrarem o público restante, gerando um engodo para aqueles que conseguem terminar o curso; pois não apresentam a mínima condição de competir no mercado cada vez mais exigente. Isso tem repercussão desastrosa na sociedade; pois as empresas cada vez mais tem que preparar sua mão de obra, antes, responsabilidade da escola.” Freire (1994) contribui para refletir sobre esta resposta, ao afirmar que a concepção libertadora da educação é a síntese que integra o método democrático e a forma do direito para tratar o conteúdo – a liberdade – que desta forma evidencia o caráter humanizador da educação, e que o sentido de um projeto educador não é apenas ensinar a letra, mas levar o homem à consciência de si, do outro e da natureza. Sendo assim, a preocupação levantada pelo docente é legítima e merece ser destacada como ponto permanente de reflexão e busca por sua superação, no sentido de uma inclusão social significativa e real para a população que habita essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, Paiva (2011) ressalta que as modificações da organização da produção, também modificam as condições sociais e de organização do trabalho, exigindo do trabalhador polivalência. A autora afirma ainda que as agências recomendam a formação dos trabalhadores e não apenas treinamento profissional. Desse modo:

para os trabalhadores não basta saber ler e escrever, mas há que ser leitor experiente, capaz de interpretar e (re)significar códigos e registros, situando seu processo de trabalho em um espectro mais amplo, que ultrapassa o âmbito do chão da fábrica. Já não é mais um trabalhador situado apenas em um tempo-espaço definido pelos limites da fábrica, mas um trabalhador do mundo globalizado, para o qual concorre, com seu trabalho, para a internacionalização da economia. Paiva (2011 p 20)

7.3 Princípio de inclusão social do PROEJA

Quando questionados se consideram o PROEJA um programa de inclusão social, os professores responderam:

Sim, a partir do momento que consegue proporcionar uma nova oportunidade a pessoas que há muito tempo estão afastadas de sala de aula, oferecendo-lhes uma formação técnica profissional, além da formação básica do Ensino Médio. Sem dúvida, isso contribui para a autoestima e a inclusão social dessas pessoas. (P1)

Sim. É um meio de oportunizar aqueles que não puderam frequentar a escola no tempo certo; oportuniza aqueles alunos que trabalham, são pais de família e veem no curso um meio de se capacitarem e serem inseridos no mercado de trabalho. (P2)

Sim, pois o público do PROEJA são pessoas que trabalham como domésticas, serventes de pedreiro e que desejam se profissionalizar em algo para inseri-los no mercado de trabalho com mais reconhecimento e com uma remuneração mais digna. (P3)

Sim, pois oportuniza um público que não teve o acesso a se tornar um profissional qualificado. (P4)

Sim, pois podemos perceber durante a vida acadêmica deste público a transformação que a educação proporciona. Muitos conseguem resgatar sua autoestima, sentindo-se extremamente valorizados ao desenvolverem suas atividades acadêmicas; muitos conseguem ampliar sua visão de mundo através da obtenção de informações constantemente; muitos tem oportunidade de se inserir e participar do mundo virtual da internet; muitos melhoram leitura, raciocínio lógico e o falar ao público, conseqüentemente creio que o PROEJA é uma ferramenta que proporciona a inclusão social e melhorias de vida. (P5)

Não há dúvida de que esse programa foi instituído com a proposta de incluir ampla parcela na sociedade brasileira no universo dos saberes sistematizados e da formação profissional. No meu entendimento, essa é a chave para a efetivação desse programa, algo que tem faltado aos gestores dos Institutos Federais e demais responsáveis por fazer do programa realidade. Em geral, há uma visão filantrópica, despreocupada com mudanças na vida das pessoas atendidas. A inclusão só é real quando promove mudanças, quando insere o sujeito no universo da cidadania. Nesse sentido, o Proeja é um programa cuja proposta é favorecer o acesso ao Direito Humano que é a educação. Mas esse horizonte depende, para ser atendido, de uma série de condicionantes, os quais nem sempre se fazem presente nas escolas. Um deles – apenas para citar apenas um – é a formação dos professores para atuar na modalidade. (P6)

Não. Poucos vislumbram a possibilidade de trabalho usando os conhecimentos adquiridos. (P7)

O objetivo do PROEJA atende o conceito de Inclusão Social. Porém, a meu ver esse objetivo não tem sido alcançado; pois na educação a oportunidade de acesso deve ser oferecida com qualidade PRIMEIRAMENTE nos níveis BÁSICOS da educação. (P8)

Em uma perspectiva reparadora, para aqueles que não tiveram oportunidade de acesso e permanência na escola, o PROEJA vem oferecer uma escola de qualidade, e o reconhecimento de igualdade social, restabelecendo a oportunidade de conhecimento e qualificação profissional, desta forma incluindo socialmente, aqueles que em algum momento de suas vidas foram subjulgados. (P9)

Sim. Afinal de contas, bem sabemos que estão ali, pessoas que “pensavam” antes ter passado do tempo de aprender. E sabemos que na verdade não é bem assim, o proeja surgiu pra atender essa clientela que se sentiam excluídos do mundo estudantil. (P10)

Do ponto de vista que o proeja permite um horário alternativo (noturno) para aula sim, permitindo assim que pessoas que trabalham durante o dia possam estudar a noite. Agora do ponto de vista que durante o tempo que os alunos estão estudando na instituição eles vivem um processo de inclusão, não considero. (P11)

Considero o PROEJA como programa de inclusão social, uma vez que atende alunos de baixa renda, trabalhadores e geralmente adultos, que não tiveram oportunidades anteriores de estudar. (P12)

Nos moldes de hoje não, para que se possa fazer um trabalho mais eficaz talvez devêssemos estratificar as turmas quanto as faixas etárias, por exemplo, dividir as turmas faixas de 18 a 30 anos, 31 a 45 anos e acima de 45 anos, desse modo penso que poderíamos alinhar de forma mais efetivas as ações pedagógicas às necessidades e expectativas de cada grupo. (P13)

Acredito que sim, pois é uma forma de adultos que não tiveram oportunidade de estudar quando mais jovens formarem e adquirem conhecimento para terem um curso técnico. (P14)

Acho sim. A escola também tem esse papel. Grande parte dos alunos que frequentam o Proeja são carente e trabalham durante todo o dia. São marginalizados e tem na escola a oportunidade de integração. (P15)

Para identificar a proposta do PROEJA é preciso conhecê-la e muitas vezes questioná-la, tarefa árdua e contínua que exige um estudo permanente e o conhecimento das teorias que embasam nossa prática pedagógica.

As respostas da maioria dos docentes nos extratos acima evidenciam que o PROEJA possui uma proposta de inclusão como princípio: “Sim, a partir do momento que consegue proporcionar uma nova oportunidade.”; “Sim. É um meio de oportunizar aqueles que não puderam frequentar a escola no tempo certo...”; “Sim, pois o público do PROEJA são pessoas que trabalham...”; “O objetivo do PROEJA atende o conceito de Inclusão Social.”; “Considero o PROEJA como programa de inclusão social”; “Acho sim. A escola também tem esse papel.”

No entanto, fica evidenciado que a inclusão social entendida por essa maioria está vinculada ao conceito de inclusão como formação profissional e inserção no mercado de trabalho. Os extratos das respostas dos docentes são significativos para entender essa percepção: “...consegue proporcionar uma nova oportunidade a pessoas que há muito tempo estão afastadas de sala de aula, oferecendo-lhes uma formação técnica profissional, além da formação básica do Ensino Médio.”; “...veem no curso um meio de se capacitarem e serem inseridos no mercado de trabalho.”; “...se profissionalizar em algo para inseri-los no mercado de trabalho com mais reconhecimento e com uma remuneração mais digna.”

De acordo com Martins (2012) o que chamamos de exclusão, é na verdade o contrário da exclusão, um conjunto de dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária, instável e marginal, a inclusão daqueles que estão alcançados pela nova desigualdade social, produzida pelas transformações sociais. Estas transformações sociais exclui a todos, todos nós em vários momentos de nossa vida, em diferentes modos, dolorosos ou não, fomos excluídos, a nossa sociedade exclui, para incluir, incluir segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica, sendo próprio dessa lógica a exclusão e a inclusão, o problema está justamente nessa inclusão.

Nessa perspectiva encontramos alguns professores que compreendem a inclusão social de acordo com a proposta do DB. Outros extratos significativos: “...conseguem ampliar sua visão de mundo através da obtenção de informações constantemente”; “Não há

dúvida de que esse programa foi instituído com a proposta de incluir ampla parcela na sociedade brasileira no universo dos saberes sistematizados e da formação profissional.”; “...reconhecimento de igualdade social, restabelecendo a oportunidade de conhecimento e qualificação profissional, desta forma incluindo socialmente, aqueles que em algum momento de suas vidas foram subjulgados.”; “Grande parte dos alunos que frequentam o Proeja são carentes e trabalham durante todo o dia. São marginalizados e tem na escola a oportunidade de integração.”

Martins ainda complementa, afirmando que a exclusão é um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de bem-estar, privação de esperança, privação de liberdade, privação de direitos, privação de diversas formas de participação social. A privação de hoje há uma certa dimensão moral, vai além da privação econômica, a velha pobreza oferecia ao pobre a perspectiva de ascensão social, as custas de privações e por meio da escolarização. Já a nova pobreza não permite a visualização de ascensão social, caindo como destino e condenação irremediável. Desse modo é preciso

saber se o uso mecânico e economicista da palavra exclusão corresponde, na consciência das vítimas da exclusão, aquilo que nelas é juízo moral condenatório do que as penaliza, integrando-as de outro modo (e não as excluindo parcial, incompleta e insatisfatoriamente nos mecanismos de reprodução e consolidação da sociedade atual. (Martins 2012, p. 19)

7.4 As práticas pedagógicas docentes no PROEJA

Quando questionados se acreditam ser possível incluir socialmente os alunos do PROEJA utilizando metodologias de ensino que favoreçam a sua permanência na escola, os professores responderam:

A evasão do PROEJA, muitas vezes se dá pelo cansaço de muitos alunos, que tem longa jornada de trabalho, além de compromissos com a família e um certo grau de dificuldade de assimilação de conteúdos. Porém, tal evasão possa vir a ser controlada com aulas motivacionais e dinâmicas, que estimulem o ensino-aprendizado, e aulas práticas na área profissional que estão estudando. A ideia de trazer a família para assistir exposições e apresentações de trabalhos dos alunos, também pode funcionar como um mecanismo para incentivar o apoio dos familiares para que os estudantes do PROEJA permaneçam na escola. (P1)

Sim. Desde que a metodologia seja adequada aos alunos, há possibilidade de se trabalhar os conteúdos mais próximos da realidade desses alunos. São alunos que necessitam de atendimento diferenciado e devem ter sua autoestima trabalhada o tempo todo. (P2)

Acredito sim, apesar de saber que não é fácil mantê-los no curso, pois ficam muito cansados por trabalharem de dia e estudarem à noite, mas, ainda assim, é preciso trabalhar de forma que perseverem e compreendam que ao final do curso valerá a pena todo esforço. (P3)

Sim. Só não concordo com o entendimento que está sendo feito sobre permanência na escola. Facilitar a vida acadêmica é dar ao aluno uma formação de qualidade com a seriedade que o mercado exige. Bem diferente de aprovar o aluno sem que ele tenha as condições mínimas. (P4)

Sim, creio que a forma de trabalho e cobrança dos conteúdos deve ser diferenciada, buscando estratégias que facilite o estabelecimento de vínculo de confiança e amizade para tornar mais fácil e prazeroso o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente favorecendo a permanência do aluno na escola. (P5)

Penso que a inclusão social vai além da permanência na escola. Metodologias de ensino alternativas podem contribuir para que o aluno conclua o curso, mas elas favorecem, de fato, sua emancipação como sujeito? Elas estimulam sua autonomia? Valorizam seus saberes prévios? São perguntas que deveriam ser feitas por qualquer equipe pedagógica (professores e pedagogos) que objetivam ofertar a modalidade Proeja. Pontualmente, as metodologias de ensino ajudam, mas se estiverem integradas a um nova concepção curricular, a um novo olhar sobre o educando da EJA podem, efetivamente, contribuir para uma inclusão social de fato, que contemple a ideia de educação como Direito Humano. (P6)

Não. A demanda de mercado de trabalho seria mais motivador. (P7)

O problema não é a metodologia de ensino e sim a base que esses alunos chegam para o curso em questão. Tem que ser mudado o nível do curso. (P8)

Sim, certamente com um ensino direcionado a realidade do aluno, bem como suas expectativas para o mercado de trabalho, uma vez que, em sua maioria esta clientela já se encontra neste mercado, o interesse do aluno em permanecer na escola será maior, pois a realmente esta, estará atendendo a suas necessidades imediatas e futuras. (P9)

Sim. Além de metodologias específicas considero que é necessário a destinação de algumas para nivelamento naquelas disciplinas consideradas básicas. (P10)

Com certeza. Porém devemos aprimorá-las cada vez mais, oferecendo sempre um atrativo a mais, não se deve deixar o estímulo esfriar, sempre que necessário, um bate papo informal, uma experiência de vida, um diálogo individual, certamente tudo isso favorecerá a permanência desta clientela na escola. (P11)

Embora este não seja o único caminho para a inclusão social, creio que a metodologia de ensino que se aprimora em experimentos cativa e faz permanecer na escola por despertar curiosidade e atrair a atenção. Se há crescimento da autoestima, favorece, também, a inclusão social, pois torna o indivíduo mais seguro de suas potencialidades para competir e colaborar socialmente. (P12)

Sim. Conhecendo o grupo para o qual se deseja ofertar o curso, como dito anteriormente, fazendo trabalho mais pontual classificando por faixa etária e assim planejando ações para cada faixa etária. (P13)

Sim. Em geral, adoto metodologias pensando que estes alunos trabalharam o dia todo e estão cansados, assim procuro passar estudos dirigidos e abrir questionamentos para fixação da matéria. (P14)

Muito difícil garantir a permanência dos alunos do Proeja na escola. Ao menor sinal de dificuldades eles saem. Em período de trabalho também. Acho que isso não se relaciona à metodologia aplicada. Garantir a permanência dos alunos é só não cobrar deles, o que acho incorreto. Se eles estão na escola estão para aprender também. (P15)

A partir das respostas escritas pelos docentes durante a coleta de dados, percebemos que existe a preocupação em utilizar metodologias de ensino que favoreçam a inclusão social. Assim alguns professores afirmam: “A ideia de trazer a família para assistir

exposições e apresentações de trabalhos dos alunos, também pode funcionar como um mecanismo para incentivar o apoio dos familiares...”; “Desde que a metodologia seja adequada aos alunos, há possibilidade de se trabalhar os conteúdos mais próximos da realidade...”; “...estratégias que facilite o estabelecimento de vínculo de confiança e amizade para tornar mais fácil e prazeroso o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”; “Embora este não seja o único caminho para a inclusão social, creio que a metodologia de ensino que se aprimora em experimentos cativa e faz permanecer na escola por despertar curiosidade e atrair a atenção.”, “... a um novo olhar sobre o educando da EJA, podem efetivamente, contribuir para uma inclusão social de fato, que contemple a ideia de educação como Direito Humano.”

Percebemos no percurso desta análise um questionamento importante sobre as alternativas metodológicas de ensino, no sentido de identificarem se estas contribuem para o desenvolvimento do aluno em seu percurso de acesso, permanência e conclusão. Assim, o professor questiona sobre as metodologias: “...mas elas favorecem, de fato, sua emancipação como sujeito? Elas estimulam sua autonomia? Valorizam seus saberes prévios?”. Outro professor completa, respondendo a essas perguntas: “Se há crescimento da autoestima, favorece, também, a inclusão social, pois torna o indivíduo mais seguro de suas potencialidades para competir e colaborar socialmente.”

Consideramos, ainda, essa afirmação: “...sempre que necessário, um bate papo informal, uma experiência de vida, um diálogo individual,”; percebe-se a presença de elementos na fala desse professor que nos levam a acreditar que o mesmo procura em sua prática pedagógica manter o diálogo e o respeito aos saberes dos educandos, possibilitando assim construção do conhecimento.

Explorando as falas dos professores, buscando identificar o envolvimento destes com seus desafios de sala de aula no PROEJA, destacamos: “Só não concordo com o entendimento que está sendo feito sobre permanência na escola. Facilitar a vida acadêmica...”; ... “Muito difícil garantir a permanência dos alunos do Proeja na escola. Ao menor sinal de dificuldades eles saem.... Acho que isso não se relaciona à metodologia aplicada...”; ...“Garantir a permanência dos alunos é só não cobrar deles, o que acho incorreto”....Observa-se nestes depoimentos que os professores estão atentos ao direito à educação, conforme princípio estabelecido como proposta do PROEJA, proporcionando o questionamento das formas de inclusão que têm sido realizadas. Almeida (2009) afirma que a exclusão pode ser gerada e promovida pelo próprio sistema escolar quando não é assegurada a permanência e sucesso dos alunos nas unidades de ensino.

Neste sentido, garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos jovens e adultos à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano, de acordo com Haddad (2010) estas pessoas tiveram no passado um direito desrespeitado, foram impedidas de desenvolverem habilidades de pensar, pesquisar e acessar o conhecimento produzido pela humanidade.

Quando questionados se existe diferença entre ministrar aulas para o PROEJA e aulas para outras modalidades de ensino, os professores responderam: *(3.5 Você acha que há diferença entre ministrar aulas para o PROEJA e aulas para outras modalidades de ensino? Justifique)*

Sim. Os ritmos de estudo, as idades e a responsabilidade dos públicos são distintas. Por exemplo, o ritmo de aula e o grau de exigência dos alunos do Ensino Médio, que não trabalham e não tem responsabilidade econômica com a família, é muito mais acirrado em relação aos alunos do PROEJA, no qual passamos o básico das matérias, procurando estimular questionamentos e o senso crítico, mas em uma linguagem e ritmo menos aprofundado. (P1)

Sim. Os alunos do PROEJA trabalham, em sua grande maioria, e possuem outras obrigações que os alunos do ensino médio regular, por exemplo, não possuem. Isso gera um impacto muito grande no processo de ensino-aprendizagem, pois este aluno exige do professor um pouco mais de flexibilidade e maleabilidade para ensinar. (P2)

Com certeza, temos que levar em consideração além das dificuldades que possuem em relação à defasagem de conteúdo que trazem, também o fato de terem mais dificuldades na aprendizagem devido a idade. Tem também o fato de estarem cansados. Mas um fator positivo muito importante é a questão de serem compromissados com a escola, como são adultos levam muito a sério as aulas, fazendo com que superem com louvor suas dificuldades. (P3)

Sim, as aulas para o PROEJA elas devem ter um caráter bem mais objetivo, levando em consideração o desenvolvimento de suas habilidades de forma mais eficiente. (P4)

Sim, os conteúdos devem ser trabalhados com mais tempo explorando habilidades do cognitivo, mas também ao máximo as habilidades motoras, trabalhando principalmente com mais aulas e situações práticas. Tentar cobrar com sabedoria e senso, sem jamais perder a paciência. (P5)

Totalmente diferente. Posiciono-me num lugar de interlocutor, de alguém que está na sala de aula com a função de fazer dialogar os saberes sistematizados com aqueles adquiridos pelos educandos ao longo de suas vivências. Há uma humildade e um compromisso que vai além da mera transmissão de conhecimentos. Assim como uma empatia necessária para compreender os ritmos dos educandos. Não assumo a tarefa de “dar conta do conteúdo”, mas sim a de mobilizá-los para a aprendizagem, para a autonomia educativa. (P6)

Sim. Há a diferença sim, se eu dissesse que não eu estaria mentindo, o bom seria se não houvesse, mas temos que levar em conta as dificuldades de cada um, basicamente os cursos proejas em sua maioria são ofertados no ultimo turno do dia, pois é aí que surge as diferenças, são clientes com idades defasadas, trabalhadores, chegam cansados sem às vezes terem tido tempo de alimentar-se. Se apertarmos o pé no acelerador eles assustam e acabam sentindo se incapazes de dar conta das tarefas, daí a necessidade de fazermos um pouco diferente, procuro fazer o “diferente” não ser tão diferente como se parece ser. Digamos, conteúdos selecionados, o essencial.(P7)

O público PROEJA talvez pela própria carência e mais baixa autoestima é mais acessível. As outras modalidades apresentam, além falta de base dos conteúdos mínimos, a rebeldia. (P8)

Sim, pois a linguagem deve ser direcionada a clientela atendida. Sendo assim, o professor deve conhecer seus alunos, interesses e buscar se apresentar não como um “professor sofista” detentor do saber, e sim, como um mediador de conhecimento, a ponte de troca de saberes, uma construção mútua a partir das necessidades da turma. (P9)

Sim. Os alunos do PROEJA são mais maduros e disciplinados, no entanto, os conhecimentos básicos são menores. (P10)

Sim. No proeja, como já havia dito antes, os alunos apresentam grande defasagem com relação à conteúdos. Isso obriga o professor a trabalhar com nível de informação inferior aquela praticada em outras modalidades. Até mesmo a linguagem adotada tem que ser diferente para facilitar no aprendizado. Agora, vale ressaltar que em termos de comportamento, os alunos da EJA facilitam muito mais o rendimento das aulas e o bom relacionamento com os professores. Se fossemos adotar a mesma forma de trabalhar com EJA e técnico integrado, por exemplo, serei muito grande o número de alunos retidos nas disciplinas. (P11)

Há grande diferença entre a forma de ministrar aulas para o PROEJA e outras modalidades, primeiro porque o PROEJA tem um tempo mais curto para o repasse dos conteúdos que são muito condensados. Assim, exige maior habilidade do docente para cumprir o plano de ação de forma efetiva para o aluno. Para outras modalidades, o ensino pode ser mais maleável, porque o tempo disponível é mais longo e os assuntos são fragmentados de acordo com a série ou período. (P12)

Sim. Pessoas que já atuam no mercado ou querem retornar aos estudos apresentam desejos, experiências e práticas diferentes daqueles que estão no ensino regular. (P13)

Existe diferença sim, pois as matérias passadas para o alunos de PROEJA são dadas de maneira mais “lentas”, entretanto o rendimento é maior, pois são alunos mais atentos e mais disciplinados e, assim, a matéria rende igual aos dos alunos do Ensino Médio normal. (P14)

Acho a diferença muito grande. Os alunos de outras modalidades não tem outras atividades além dos estudos. São mais motivados, por pior que seja. Também têm mais compromissos e responsabilidades com os estudos. (P15)

Os professores em suas falas, afirmam ser diferente a modalidade do PROEJA das outras modalidades de ensino: “Com certeza...”; “Totalmente diferente...”; “Há grande diferença entre a forma de ministrar aulas para o PROEJA e outras modalidades.”; “Existe diferença sim...”; “Acho a diferença muito grande.”

Contudo, nota-se que existe a percepção dos professores dessa diferença, mas o entendimento destes docentes que atuam no PROEJA direciona-se a um pensar para a formação para o trabalho, não condizendo com a proposta do DB, que tem como fundamento a “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício de cidadania.” (DB 2009, p.05)

Constatamos estas percepções nos extratos: “...qual passamos o básico das matérias, procurando estimular questionamentos e o senso crítico, mas em uma linguagem e ritmo menos aprofundado.”; “...exige do professor um pouco mais de flexibilidade e maleabilidade para ensinar...”; “Se apertarmos o pé no acelerador eles assustam e acabam sentindo se incapazes de dar conta das tarefas...procuro fazer o “diferente” ...Digamos, conteúdos selecionados, o essencial.” ; “...os alunos apresentam grande defasagem com relação à conteúdos. Isso obriga o professor a trabalhar com nível de informação inferior daquela praticado em outras modalidades.”.

No entanto verificamos nos dados da pesquisa que existe outra vertente desta diferença, a percepção dos professores que consideram a importância de se estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, neste sentido, relacionando os saberes escolares e os saberes não formais, possibilitando aos educandos a percepção do significado dos conteúdos.

Identificamos nos extratos, declarações significativas que evidenciam essa percepção: “Sim, as aulas para o PROEJA devem ter um caráter bem mais objetivo, levando em consideração o desenvolvimento de suas habilidades de forma mais eficiente.”; “...os conteúdos devem ser trabalhados com mais tempo explorando habilidades do cognitivo, mas também ao máximo as habilidades motoras, trabalhando principalmente com mais aulas e situações práticas.” ; “Posiciono-me num lugar de interlocutor, ... com a função de fazer dialogar os saberes sistematizados com aqueles adquiridos pelos educandos ao longo de suas vivências.”; “Não assumo a tarefa de “dar conta do conteúdo”, mas sim a de mobilizá-los para a aprendizagem, para a autonomia educativa.”; “...o professor deve conhecer seus alunos, interesses e buscar se apresentar como um mediador de conhecimento, a ponte de troca de saberes, uma construção mútua a partir das necessidades da turma.”

Os dados comprovam que a maior parte dos professores percebe que seus alunos são seres ativos, e como afirma Freire não devem receber a mesma educação bancária a que muitos de nós fomos submetidos. O autor diz, ainda, que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros” (2005, p. 67). Entendemos, então, que só existe valor real para o sujeito aquele conhecimento que ele conseguir atribuir significado social.

Quando questionados se consideram que suas práticas pedagógicas no PROEJA promovem a inclusão social, os professores responderam: *(3.6 Você considera que suas práticas educacionais no PROEJA promovem a inclusão social? Justifique)*

Sim. Procuo contextualizá-los no momento histórico, estimular a participação e a valorização do aluno como pessoa, cidadão e profissional, que faz parte de uma sociedade democrática com oportunidade de crescimento a indivíduos que se proponham a isso. (P1)

Sim, pois há uma tentativa constante de aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos. Isso facilita o aprendizado, pois esse *link* entre a realidade e o conteúdo visto em sala produz muito mais sentido para eles do que os conteúdos fragmentados. (P2)

Sim, procuro aproveitar ao máximo os conhecimentos prévios que possuem para que se sintam motivados a permanecer no curso até a conclusão. (P3)

Sim, nas oportunidades que tive de trabalhar com PROEJA, pude presenciar modificações de comportamento, de perspectiva de vida, de habilidades e sobretudo de empenho em buscar mudança de vida. (P4)

Com certeza. Depois de formados nem todos se distanciam do nosso convívio, eu convivo com alguns deles e faço questão de saber notícias de um ou de outro que se foi. A maioria deles estão muito bem socializados no meio. (P5)

Acredito que elas ajudam os educandos a valorizarem o trabalho que faço e se reconhecerem nele. Afinal, só se sente incluído quem se reconhece em um determinado meio. Agora, se isso vai contribuir para sua inclusão social não creio que seja possível afirmar com certeza, porque depende de muitas outras coisas que não estão em nossas mãos. (P6)

Não, pelos mesmos motivos acima citados. (P7)

De forma alguma. Da primeira turma que formamos até o momento, não tenho informação de nenhum aluno que tenha conseguido avançar nos estudos ou tenha empregabilidade. (P8)

Sim, a troca de experiências no ensino da arte permite que os alunos do PROEJA se façam agentes do conhecimento, integrados a transformação da sociedade. (P9)

Sim. Os conteúdos estudados permitem, no mínimo, uma atualização de conhecimentos proporcionando maior aproximação com inovações que levam a mudança de visão de mundo do aluno. (P10)

Acho que de uma forma indireta sim porque tento estimular ao máximo a inclusão dos profissionais que sairão da instituição com o diploma de técnicos no meio profissional, como inovadores de opiniões, investidores de técnicas e na tentativa também, de melhorar a renda familiar como empreendedores do setor agroindustrial. (P11)

A partir do momento que valorizo o aluno e faço ele se sentir parte do todo, acreditando que ele tenha seu lugar e seu papel na sociedade e, que deve ocupá-lo e contribuir, sim. (P12)

Não. (P13)

Sim, pois os alunos se sentem valorizados e alguns passaram em concurso e estão no mercado de trabalho. (P14)

Sempre procuro conversar muito com meus alunos. Discuto assuntos diversos com eles. Ouço seus problemas. Dou sugestões. Acredito que essas atividades contribuem para a inclusão deles. (P15)

As falas dos professores descritas anteriormente indicam suas percepções sobre se suas práticas pedagógicas promovem a inclusão social, afirmando que: “...estimular a participação e a valorização do aluno como pessoa, cidadão e profissional, que faz parte de

uma sociedade democrática com oportunidade de crescimento a indivíduos que se proponham a isso.”; “...pude presenciar modificações de comportamento, de perspectiva de vida, de habilidades e sobretudo de empenho em buscar mudança de vida.”; “Afinal, só se sente incluído quem se reconhece em um determinado meio.”; “uma atualização de conhecimentos proporcionando maior aproximação com inovações que levam a mudança de visão de mundo do aluno.”; “...técnicos no meio profissional, como inovadores de opiniões.”;

Além disso, os professores demonstram desenvolver “... a troca de experiências no ensino da arte que permite aos alunos do PROEJA se façam agentes do conhecimento, integrados a transformação da sociedade.”, essa contribuição evidencia a consciência deste educador, que reconhece que seu papel é o de propiciar condições necessárias para que os sujeitos, assumindo a postura de cidadãos, possam perceber-se como indivíduos participativos, dinâmicos e atuantes no processo de formação permanente, proporcionando a interação de saberes, para que desta forma possam transcender seus limites.

Isso também pode inteirar-se no exposto de outro professor: “A partir do momento que valorizo o aluno e faço ele se sentir parte do todo, acreditando que ele tenha seu lugar e seu papel na sociedade e, que deve ocupá-lo e contribuir.” É significativo observarmos que, através desta fala, percebe-se que este professor tem papel diferencial na educação de jovens e adultos, partindo, de acordo Freire (2000), da consciência de que devemos respeitar o conhecimento de mundo dos alunos trazendo movimento a seus pensamentos, para que sejam capazes de intervir na realidade, enquanto sujeitos e cidadãos ativos de uma sociedade.

Considerando as falas: ... “Se apertarmos o pé no acelerador eles assustam e acabam sentindo se incapazes de dar conta das tarefas”, ...“procuro fazer o “diferente” não ser tão diferente como se parece ser. Digamos, conteúdos selecionados, o essencial.”; identificamos a diversidade de percepção dos pesquisados, e esta análise nos permite refletir sobre o que é de fato inclusão; discutimos sempre a exclusão e por isso deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e às vezes, até indecentes de inclusão.

Merece destaque para nossa discussão a fala de um professor que não considera que sua prática pedagógica no PROEJA promova a inclusão social: “De forma alguma. Da primeira turma que formamos até o momento, não tenho informação de nenhum aluno que tenha conseguido avançar nos estudos ou tenha empregabilidade.” Para refletir sobre esta fala, tomamos como base uns dos princípios do PROEJA que define o trabalho como princípio educativo, vinculando a educação com a perspectiva de trabalho, entendendo

como trabalho a ação de agir sobre e transformar o mundo, a si próprio e o meio a sua volta. Para contribuir Frigotto (2005) esclarece que o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica da aprendizagem, mas um princípio ético-político.

Dentre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que promovam a inclusão social de seus alunos do PROEJA, os professores citaram: *(3.7 Considerando que sua resposta ao 3.6 seja positiva, descreva as práticas educacionais utilizadas por você professor que promovam a inclusão social de seus alunos do PROEJA)*

Eu trago textos e vídeos com exemplos de profissionais que conseguiram conquistar um excelente espaço no mercado de trabalho, devido a sua dedicação aos estudos. Analisamos como os estudos podem fazer a diferença e a transformação na vida de indivíduos, com exemplos práticos, retirados da história e do tempo presente. Proporciono momentos de debate sobre o assunto com pessoas que passaram por situações parecidas com grande parte da turma (estudo e trabalho, voltaram a estudar depois de vários anos), e mesmo assim conseguiram vitórias em suas jornadas profissionais. Portanto, procuro estimular constantemente a capacidade de superação de cada um. (P1)

Quando os conteúdos permitem, procuro preparar aulas mais dinamizadas no laboratório de informática, ou em sala de aula com vídeos, propagandas, artigos, imagens, a fim de proporcionar aprimorar o senso crítico e observativo dos alunos frente à realidade. Tento também dinamizar os instrumentos avaliativos, diversificando a forma de perceber a evolução dos alunos perante os conteúdos. (P2)

Aulas diferenciadas: recursos audiovisuais; aulas expositivas e dialogadas, sempre utilizando e aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos, deixando com que eles se sintam parte importante no processo de ensino-aprendizagem. (P3)

Aulas experimentais investigativas, buscando solucionar problemas reais e cotidianos, tanto relacionados à prática profissional quanto situações cotidianas. (P4)

Utilização de corretos recursos didáticos na ministração das aulas; propostas de trabalhos práticos como processamento produtos; realização de eventos práticos e apresentações que promovam a participação das famílias; propostas de trabalhos práticos em laboratórios; promoção da interação e discussões nas aulas teóricas. (P5)

Estímulo; Experiência própria; resgate da autoestima; procuro ensinar a matemática de maneira simples e agradável. Sempre deu certo. (P6)

Em minha experiência com o PROEJA, utilizamos a linguagem da arte associada a matemática na construção de um pensamento sobre a transformação do homem e do meio. Os alunos construíram imagens da Op Arte e resiginificaram o entendimento conceitual da arte. Desta forma, a partir do conhecimento adquirido, passaram para a produção de telas, que ficaram em exposição durante um evento de reunião na escola. Os alunos se sentiram importantes e se permitirão opinar, participar e se colocar como agentes de transformação a partir da transformação do próprio olhar. Isto é incluir. (P9)

Contextualização dos conteúdos. Desenvolvimento de estudos e discussão em grupos. Exposição oral, pelos alunos, de conteúdos pesquisados. (P10)

Mostrar a possibilidade dos alunos serem empreendedores. Serem incluídos na cadeia agroindustrial da região melhoria de renda. Uso de tecnologias. Tudo isso através de estímulos e informações passadas aos alunos durante as aulas. (P11)

Algumas práticas pedagógicas que considero contribuir para a inclusão social são os debates que permitam aos alunos demonstrarem seus pensamentos e conhecimentos; experimentos que exijam habilidades e competências; estudos dirigidos, em grupos, onde terão a oportunidade de auxiliar o colega. (P12)

Com já descrito em algumas das respostas anteriores realizo algumas práticas para inclusão dos alunos do PROEJA tais como: aplicação de estudos dirigidos, bem como realização de discussões e questionamentos para fixação da matéria, provas de pesquisas, trabalhos, etc. (P14)

Muita conversa. Professor parceiro do aluno. Procuo sempre partir daquilo que eles sabem. Vou acrescentando conteúdo e corrigindo o que lês acham que está certo e não está. (P15)

Os extratos acima descrevem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que consideram contribuir para a inclusão social. Já no exposto: “Proporciono momentos de debate.”; “...procuro preparar aulas mais dinamizadas no laboratório de informática, ou em sala de aula com vídeos, propagandas, artigos, imagens, a fim de proporcionar aprimorar o senso crítico e observativo dos alunos frente à realidade”; “Aulas diferenciadas: recursos audiovisuais; aulas expositivas e dialogadas, sempre utilizando e aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos...”; “Aulas experimentais investigativas, buscando solucionar problemas reais e cotidianos, tanto relacionados à prática profissional quanto situações cotidianas.”; “Contextualização dos conteúdos. Desenvolvimento de estudos e discussão em grupos. Exposição oral, pelos alunos, de conteúdos pesquisados.”; “debates que permitam aos alunos demonstrarem seus pensamentos e conhecimentos; experimentos que exijam habilidades e competências; estudos dirigidos, em grupos, onde terão a oportunidade de auxiliar o colega.”

As descrições acima apresentam, portanto, que o discurso destes professores exibem a concepção de que as práticas pedagógicas de inclusão social são aquelas que possibilitam, a partir da interação, a construção coletiva do conhecimento, agregado aos saberes de vida, saberes significativos vinculados à realidade.

Segundo Freire (2006, p.25) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, entendemos que o educador e o educando, têm informações a serem compartilhadas e trocadas, e estas somente serão significativas se mediatizadas com a realidade, nesse sentido é a conquista através do diálogo do mundo.

Desta forma, percebe-se que os professores preocupam-se com a adequação das práticas pedagógicas a esta modalidade de ensino, acreditando na importância de refletir sobre o saber-fazer.

Ressaltamos ainda, falas significativas dos docentes: “Os alunos se sentiram importantes e se permitiram opinar, participar e se colocar como agentes de transformação a partir da transformação do próprio olhar. Isto é incluir.” “...deixando com que eles se sintam parte importante no processo de ensino-aprendizagem”; “...construção de um pensamento sobre a transformação do homem e do meio.” . Observamos nestas falas

subsídios que nos permitem pensar sobre o fazer pedagógico, nesse sentido, Moraes (2003) ressalta a importância do papel do professor quando afirma que a aprendizagem se constrói na mediação pedagógica, sendo algo complexo, fruto de um processo de co-construção de significados, na construção de um saber gerado entre professor e aluno.

Nas análises dos dados da pesquisa foi possível observar consensos e contradições entre as percepções dos professores, gerando múltiplas questões de reflexão que nos permitiram promover diálogos, identificando as diferenças e diversidades entre os sujeitos pesquisados e inseridos no PROEJA e os autores que discutem o programa. É possível perceber que existem percepções que vão ao encontro da proposta pedagógica defendida no DB, identificamos professores que reconhecem a necessidade permanente na busca de informações para poder construir uma compreensão de mundo, identificamos também, percepções que buscam a reflexão sobre sua ação, na busca do desenvolvimento constante, processo esse de permanente construção humana na direção de uma sociedade menos excludente.

7.5 Dificuldades e possibilidades do PROEJA

Quando questionados sobre quais dificuldades encontradas pelo professor para desenvolver seu trabalho no PROEJA, os professores responderam: ***(3.8 Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver seu trabalho no PROEJA?)***

O cansaço dos alunos e a fraca base escolar. (P1)

Os alunos são muito resistentes a diferentes metodologias, pois herdaram resquícios de uma educação mais tradicional, menos dinâmica. Sentem-se amedrontados na maior parte das vezes, pois há um complexo de inferioridade muito grande devido a idade ou dificuldade de aprendizagem. (P2)

A maior dificuldade é o desnível dos alunos, em uma turma média temos níveis muito diferenciados de conhecimentos, para isso você acaba tendo que planejar estratégias específicas para atender alguns alunos e mantê-los motivados ao mesmo tempo. Ora você avança, ora você tem que parar para que todos acompanhem o conteúdo. (P3)

A maior dificuldade é baixa estima por parte dos discentes em relação ao aprendizado de Ciências. (P4)

Expressar corretamente em uma linguagem fácil, com menos termos técnicos e compreensível para este público. (P5)

A maior dificuldade é a ausência de qualquer discussão sobre a modalidade na equipe pedagógica da escola. Uma discussão que envolva acima de tudo o currículo, englobando as práticas, metodologias, tempos, conteúdos etc. Na minha visão, não há dificuldade em se trabalhar com o aluno do Proeja. (P6)

Recebo os recursos necessários. (P7)

Falta de base dos alunos e falta de expectativa quanto ao futuro. (P8)

A maior dificuldade é o cansaço do dia-a-dia, por parte dos alunos. Desta forma as aulas à noite, depois de um dia inteiro de trabalho, devem ser envolventes e dinâmicas. (P9)

Base fraca de conhecimentos básicos, cansaço e falta de tempo da maioria dos alunos. (P10)

Alunos desmotivados, desinteressados. Necessidade de conteúdos, que deveriam ser trabalhados de forma conjunta com professores no núcleo comum. Horário noturno. (P11)

O maior desafio no PROEJA chama-se tempo. Há pouco tempo disponível para muito conteúdo, exigindo cuidado do docente para não exagerar com a teoria a ponto de não ter a opção da aplicação da experimentação. Por isso prefiro aulas teórico-práticas sempre que seja possível ensinar o conteúdo através de experimento. (P12)

Estabelecer uma estratégia de trabalho que permita um desenvolvimento de competências de forma mais homogênea entre os alunos, ou seja, uma forma de trabalhar que atenda as diferentes expectativas de uma turma. (P13)

Não são muitas, mas sempre há. Como eu disse anteriormente esse curso basicamente na maioria são ofertados a noite, e a noite foi feita pra dormir, mas devido a necessidade de sobrevivência homem optou por aproveitar a noite pra se fazer algo que não foi possível antes fazer durante o dia, aí entram as dificuldades, à noite os recursos são bem inferiores, falta de pessoal de apoio, falta de suporte técnico e outras coisas. (P14)

Meu perfil não é de professor de Proeja. Quando trabalho com eles procuro dar o melhor de mim, mas sempre acho que estão faltando alguma coisa. Parece que meu trabalho não está sendo realizado da forma que tem que ser. Fica sempre uma grande frustração. Também na escola o Proeja está em total estado de abandono. Parece que a escola não tem nenhuma preocupação com ele. (P15)

A dificuldade de aprendizagem dos alunos, a “fraca base” ou “falta de base”; o cansaço dos alunos, alunos desmotivados e desinteressados, conforme identificados pelos professores são dificuldades encontradas entre os sujeitos do PROEJA. Consideramos que a dificuldade na aprendizagem e a desmotivação estão interligadas ao processo de aprendizagem, assim afirmamos que a prática pedagógica pode interferir, promovendo condições que facilitem a aprendizagem, consequentemente elevando a motivação dos alunos.

Entre as dificuldades menos citadas, mas que devem ser considerada, está a heterogeneidade das turmas e o “desnível dos alunos”. Os professores afirmam que devem estabelecer uma estratégia de trabalho que permitam um desenvolvimento de competências entre os alunos, trabalhando de forma que possibilite o atendimento das diferentes expectativas de uma turma.

Observamos mais percepções de dificuldades: “A maior dificuldade é a ausência de qualquer discussão sobre a modalidade na equipe pedagógica da escola. Uma discussão que envolva acima de tudo o currículo, englobando as práticas, metodologias, tempos, conteúdos etc.”; “Também na escola o Proeja está em total estado de abandono.” Dessa forma, para que o PROEJA tenha uma construção sólida como política pública de inclusão

social, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das demandas locais identificando suas realidades, necessário ainda, o planejamento construído e executado de forma coletiva e democrática, em encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no programa.

Dentre outras respostas, ressaltamos ainda: “Meu perfil não é de professor de Proeja. Quando trabalho com eles procuro dar o melhor de mim, mas sempre acho que estão faltando alguma coisa.”; ... “Fica sempre uma grande frustração.” Para pensar sobre, relacionamos os saberes experienciais, citados por Tardiff (2013), que integram os fundamentos da competência do professor. Estes saberes não estão sistematizados em doutrinas ou teorias, são considerados saberes práticos e constroem um conjunto de representações, a partir dessas os docentes desenvolvem habilidades de interpretar, compreenderem e orientarem sua profissão.

Ainda de acordo com Tardiff (2013) a prática docente requer flexibilidade, adaptabilidade e acomodação do professor para enfrentar situações transitórias, variáveis e novas, possibilitando o desenvolvimento do habitus, disposição construída na e pela prática, que se manifestam pelo saber-ser e de um saber-fazer docente.

Quando questionados sobre quais possibilidades encontradas pelo professor para desenvolver seu trabalho no PROEJA, os professores responderam: *(3.9 Quais as possibilidades que você encontra para desenvolver seu trabalho no PROEJA?)*

Aulas dinâmicas e motivadoras. Atividades desenvolvidas em sala, para verificar pontualmente as dificuldades de cada aluno, que necessitam de um acompanhamento mais próximo. (P1)

Tudo depende da turma. As turmas de PROEJA são muito heterogêneas, devido à idade e outros fatores sociais, por exemplo, se o aluno é casado ou não, se tem filhos ou não. Essa heterogeneidade se apresenta em diferentes graus e interfere diretamente nas práticas em sala de aula. Portanto, além dos métodos e recursos didáticos que a escola possui, prefiro estudar o perfil da turma, a princípio, e de que forma posso estabelecer uma sequência didática específica para a turma que irei trabalhar. (P2)

A ausência do domínio da leitura e da escrita não representa ausência de cultura e outros saberes não acadêmicos. Dessa forma, o planejamento deve ser pensado de maneira que possa contemplar o multiculturalismo e que seja capaz de valorizar e reconhecer os saberes informais do aluno, a experiência de vida já adquirida por eles e as diferenças entre as formas de conhecimento, ou seja, as possibilidades são muitas, no entanto requer muita dedicação para alcançar resultados positivos. (P3)

O desafio de ajudar a transformar vidas. (P4)

As possibilidades são amplas, pois esta escola oferece todo apoio para execução do trabalho com eficiência para este tipo de público. Podemos citar como exemplos que o Ifes - Campus de Alegre oferece uma boa estrutura física de salas e laboratórios, recursos didáticos adequados e acessíveis; disponibilidade de profissionais que dão suporte na execução dos trabalhos didáticos

pedagógicos (pedagogos e psicólogos); apoio financeiro para realização de atividades, aulas práticas, projetos e eventos para o referido público. (P5)

Recursos áudio visuais ilustrativos da realidade. (P7)

A experiência dos alunos. Acreditar que: “qualquer coisa é melhor que nada”. (P8)

É um desafio desenvolver ações culturais com os alunos do PROEJA, assim toda proposta de trabalho deve ser pensada levando em conta a experiência pessoal de cada aluno. (P9)

Bom relacionamento com alunos. (P11)

Penso que a integração do grupo e a boa convivência em sala seja o principal fator de motivação. Estimula e favorece o desempenho do grupo das análises de situações e na apresentação de soluções. (P12)

Os alunos são interessados e me estimulam a trabalhar. (P14)

Estou sempre à disposição da escola nesse sentido. Mas, se depender de mim prefiro outras turmas. Acho que falta formação e até um material diferenciado para trabalhar no Proeja. (P15)

As respostas dos professores citada acima, apresento um extrato: “O desafio de ajudar a transformar vidas.” Esta afirmação nos redireciona o que Freire (2000) reforça a ideia de desafio, denominando de inacabamento, de acordo com o autor, ensinar exige consciência do inacabamento, por consequência afirma que o professor deve considerar-se como um “aventureiro” responsável receptivo às transformações e ao novo/diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se [...] Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (p. 29)

Analisando a ideia de desafio de transformar vidas, recorremos também a Tardiff (2012), que ao caracterizar o saber docente, evidencia este saber como social, uma vez que seus objetivos são construídos socialmente, são práticas sociais. Assim, o professor trabalha com sujeitos em função de uma proposta: transformar, educar e instruir seus alunos. “Ensinar é agir com outros seres humanos, é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino (...)”(Tardiff, p. 13, 2012)

Outra resposta: “...contemplar o multiculturalismo e que seja capaz de valorizar e reconhecer os saberes informais do aluno, a experiência de vida já adquirida por eles e as diferenças entre as formas de conhecimento,” evidencia que esse educador reconhece a interação como processo pelo qual os alunos e professores podem revisitar seus conhecimentos e aprimorá-los, construindo novos significados. Desse ponto de vista, Tardiff (2012) acredita que o saber docente é um saber social, pois é partilhado por todo um grupo de agentes. Assim as representações ou práticas dos professores por mais

originais que possam vir a ser, constroem sentido quando postas em destaque na relação coletiva do trabalho.

Como possibilidades dos professores também destacam: “A experiência dos alunos. Acreditar que: “qualquer coisa é melhor que nada.”; “Penso que a integração do grupo e a boa convivência em sala seja o principal fator de motivação. Estimula e favorece o desempenho do grupo das análises de situações e na apresentação de soluções.”; “Os alunos são interessados e me estimulam a trabalhar.”

Neste sentido, ocorre um “jogo sutil de conhecimento, de reconhecimentos e de papéis recíprocos”, conforme afirma Tardiff, 2012, acrescentando que o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, mas que se manifesta através das relações entre professor e aluno.

7.6 Dinâmicas das aulas

Para obtermos os dados referentes à dinâmica, às estratégias de ensino, aos materiais didáticos e recursos tecnológicos e ao planejamento das aulas utilizados pelo professor, foram realizadas questões fechadas, pois assim, os dados obtidos puderam ser discutidos com a proposta do PROEJA.

Nestas questões foi solicitado aos professores que marcassem a frequência com que realizavam cada atividade, conforme podemos ver nas Tabelas abaixo.

Em relação à dinâmica que os professores utilizaram nas aulas, verificamos na Tabela I:

Tabela I. Dinâmica da aula, segundo os professores.

DINÂMICA QUE MAIS UTILIZA NAS AULAS	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	NUNCA
Retoma conteúdos trabalhados na aula anterior	14	1	0	0
Apresenta o plano de trabalho do dia	9	3	3	0
Realiza um levantamento prévio dos estudantes, antes de ser introduzido o tema a ser discutido	4	4	6	1
Utiliza exemplos de acordo com o contexto dos alunos e há relação com outras áreas conceituais	12	1	2	0

Percebemos na tabela observada, que a maioria dos professores sempre retomam os conteúdos trabalhados na aula anterior, mas que apresentam dificuldades em realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema a ser discutido na

aula, no entanto procuram apresentar exemplos que estejam relacionados ao contexto dos estudantes.

As estratégias de ensino “significam a tomada de decisões sobre os tipos e a natureza das atividades, o momento adequado para cada atividade, os recursos a serem utilizados, os papéis designados ao professor e aos alunos, o atendimento à diversidade existente na sala de aula” (AZCÁRTE, 1998 *apud* GUIMARÃES *et al.*, 2006, p. 314).

Dessa forma, as escolhas do professor revelam suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, Freire (2000) afirma, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.25).

Observa-se que tanto professor e aluno são sujeitos do mesmo processo, incompletos, reciprocamente pertencentes à tarefa de ensinar e aprender.

Freire (2000) ao expressar sobre os saberes de um professor que procura promover a autonomia de seus alunos, assegura que é necessário que seus saberes sejam respeitados, “saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (p.33).

Por isso, ao realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, apresentar exemplos que estejam relacionados ao contexto, o professor destaca o lugar dos alunos na prática educativa, ressaltando a forma como devem ser percebidos e nela vivem as suas experiências.

As estratégias de ensino mais utilizadas segundo o professor são: aulas expositivas dialogadas, discussões sobre problemas relacionados à prática profissional, utilização dos conhecimentos prévios dos alunos e a resolução de problemas, como visualizamos na Tabela II.

Tabela II. Estratégias de ensino que utilizam em suas aulas, segundo os professores.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO QUE UTILIZA EM SUAS AULAS	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	NUNCA
Aulas expositivas	3	6	5	1
Aulas expositivas dialogadas (com a participação dos alunos)	12	2	0	1
Discussões sobre problemas relacionados com a prática profissional	7	6	1	1
Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, sobre os conteúdos que serão trabalhados	10	4	1	0
Resolução de situações-problemas, onde os alunos participam da estruturação e execução das atividades	6	7	1	1
Aulas práticas em laboratórios	3	3	4	5
Atividades em conjunto com outras disciplinas	0	2	9	4

De acordo com as respostas dos professores, a maioria das aulas são expositivas dialogadas com a participação dos alunos. Essa estratégia de ensino pode se tornar em uma prática educativo-crítica onde prevalecem o diálogo e a reflexão, umas das tarefas mais importantes do educador é

propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 2000, p.46)

Em relação à discussão de problemas relacionados à vida profissional dos educandos, utilização de conhecimentos prévios dos alunos e estratégia de resolução de problemas, verifica-se que há grande frequência, possibilitando assim a oportunidade dos indivíduos enxergarem-se como pessoas capazes de buscar o que desejam. As relações firmadas no contexto escolar reconhecem o papel da educação formal, assim a formação afetiva e emocional dos educandos adquirem importância. Esse aspecto fica mais claro, quando Freire (2000) esclarece que o saber, o da valorização dos conhecimentos prévios no espaço escolar, é algo que

teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre aprendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Se estivesse claro pra nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (p.49)

Em relação ao questionamento sobre a realização de atividades integradas, uma quantidade significativa de professores responde que realiza poucas vezes ou quase nunca.

Compreendemos que é real a dificuldade de trabalhar na perspectiva do ensino integrado, devido ao pouco entendimento deste princípio pedagógico, além da falta de experiências concretas que possam servir de exemplos e principalmente devido à tradição disciplinar em que os docentes foram formados e a escola ainda trabalha.

Nessa perspectiva, Araújo afirma que:

No atual debate sobre a educação profissional e, especificamente, acerca da formação do educador para a educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica, que pode ser visualizada na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Também a consolidação de atividades curriculares voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer revela tal perspectiva, que divide os formadores da educação profissional em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a

visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação profissional (ARAÚJO, 2008, p.6).

Compreendemos que esta visão dicotômica repercute no currículo integrado do PROEJA do Campus de Alegre. Percebemos uma clara divisão entre a formação geral e a formação profissional. Nesse sentido, verificamos que o “conhecimento acadêmico” está desvinculado das especificidades dos alunos, procedimentos esses que não estão de acordo com os pressupostos legais do PROEJA.

Identifica-se, ainda, nos dados da pesquisa, que as aulas práticas em laboratórios acontecem com média frequência. Realmente a experimentação, quando faz relação com o desenvolvimento científico e favorece a investigação por parte dos estudantes, torna-se um rico instrumento no programa de ensino. As aulas práticas geralmente são atividades muito proveitosas, pois o professor relaciona os conceitos com exemplos reais. A aula prática caracteriza-se como uma importante atividade de ensino na qual os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada.

Em relação aos materiais didáticos e recursos tecnológicos utilizados pelos professores nas aulas, verificamos na Tabela III:

Tabela III. Materiais didáticos e recursos utilizados, segundo os professores.

MATERIAIS DIDÁTICOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	NUNCA
Recursos audiovisuais (filmes, retroprojektor, etc)	5	5	5	0
Recursos de informática (sites, softwares, etc)	1	6	5	3
Listas de exercícios	3	9	3	0
Quadro branco	8	6	1	0
Apostilas ou polígrafos próprios	5	7	3	0
Livro didático	0	0	11	4
Outros	1	4	0	0

Neste questionamento, verificamos que os materiais didáticos e recursos técnicos utilizados pelos professores recebem uma frequência variável: recursos audiovisuais, listas de exercícios, o quadro e apostilas e lista de exercícios. Algumas vezes recursos de informática.

As tecnologias não são boas (ou más) em si, podem trazer grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado. É essencial, porém, que tenhamos consciência de que sua integração à educação já não é uma opção: estas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica (Belloni, 2001, p. 104).

Na verdade as tecnologias estão presentes no contexto educacional para nos dar suporte no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de focar na aprendizagem e não somente para trazer uma nova roupagem a uma metodologia ultrapassada, pois sem uma metodologia de ensino, que permita o dinamismo da construção do conhecimento, não há tecnologia que faça por si só uma educação de qualidade.

Nesse sentido, a experiência de trabalho é um espaço de aplicação de saberes, ao longo da prática de sala de aula, os saberes diversos experimentam uma seleção, a fim de produzir sua própria prática profissional. Assim a “reflexividade, retomada, reprodução reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer” (Tardiff, 2012), são ações de transformação na prática docente e especialmente relacionadas a relação de saberes necessários para o trabalho no PROEJA.

Em relação aos planejamentos realizados pelo professor para as aulas, verificamos na Tabela IV o que ele respondeu:

Tabela IV. Planejamento das aulas, segundo o professor.

PLANEJAMENTOS	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	NUNCA
Elaborados a cada semestre	8	4	1	2
Elaborados para cada aula	5	7	1	2
Flexíveis, adaptando-se às necessidades dos alunos	6	8	0	1
Orientados pela ordem cronológica dos conteúdos selecionados para a disciplina	6	6	1	2
Focados no conhecimento científico e tecnológico	4	7	2	2
Elaborados de acordo com o detalhamento da rede temática do currículo integrado	4	6	4	1
Objetivam a relação dos conteúdos trabalhados com outras disciplinas e áreas do conhecimento	3	6	4	2

Constatamos que os planejamentos utilizados pelos professores demonstrados nestes dados podem sugerir que os professores preocupam-se em adequar os conteúdos às necessidades e especificidades da turma em que estão atuando, complexificando o saber ao nível de ensino a que se destina.

Consta nos dados da pesquisa que os professores também se preocupam com a elaboração do planejamento de acordo com o detalhamento da rede temática do currículo integrado e que seus planejamentos objetivam a relação dos conteúdos trabalhados com outras disciplinas e áreas do conhecimento.

Nesse sentido o currículo integrado do PROEJA requer a valorização dos saberes de vida dos educandos articulados aos conteúdos. Deseja-se uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, mencionado a integração entre o saber e o saber-fazer. Assim o currículo pode ser explicado em termos de integração entre a formação humana, a formação básica e formação profissional, considerando, portanto, que o currículo integrado tornou-se uma oportunidade da inovação pedagógica, em resposta ao perfil da EJA, através de uma concepção que valoriza o mundo do trabalho e leva em conta os saberes produzidos nos espaços sociais.

Assim, acredita-se que a EJA, em sua organização curricular, possibilite a superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, observando-se a necessidade de desconstrução e construção de modelos curriculares, considerando a contextualização da realidade do aluno. Nessa concepção é permitido que os conteúdos e as práticas sejam abordados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, para que o emprego de metodologias dinâmicas, alavanque a valorização da diversidade e dos diversos saberes.

Em relação aos instrumentos e métodos avaliativos utilizados pelos professores nas aulas, verificamos na Tabela V:

Tabela V. Instrumentos e métodos avaliativos utilizados, segundo os professores.

INSTRUMENTOS E MÉTODOS AVALIATIVOS QUE UTILIZA	SEMPRE	MUITAS VEZES	POUCAS VEZES	NUNCA
Trabalhos de pesquisa	1	6	7	1
Provas	2	6	7	0
Auto-avaliação	2	2	5	6
Apresentação de trabalhos	3	6	4	2
Lista de exercícios	3	8	3	1
Portifólios	1	1	2	11
Avaliação de aprendizagem cotidianamente	4	5	4	2
Relatórios	1	3	7	4

Nos dados referentes à avaliação identifica-se nas respostas dos professores que os instrumentos e métodos mais utilizados são avaliação de aprendizagem cotidianamente, listas de exercícios e apresentação de trabalhos. Neste sentido um professor afirma:

Avaliações constantes e somativas, evito o máximo possível falar que terão que passar por uma “prova” daí o fato de minhas avaliações serem aula a aula. (P7)

No entanto o instrumento da auto-avaliação e portfólios são pouco utilizados pelos professores. Percebe-se uma variação na aplicação desses métodos, as provas e trabalhos de pesquisa são instrumentos que receberam uma frequência média.

Evidencia-se que a avaliação envolve todos os momentos e recursos utilizados pelo professor no decorrer do processo ensino-aprendizagem, pois a aprendizagem não acontece imediatamente somente pela aquisição do conhecimento, mas sim, a aprendizagem requer reflexão, observação, reelaboração e sistematização do conhecimento em relação do objeto de estudo. Nesta perspectiva a avaliação deve ter como finalidade principal o acompanhamento do processo formativo dos alunos.

Nesse sentido, quando os professores admitem na pesquisa a utilização de uma diversidade de instrumentos avaliativos, os quais propiciam observar e registrar o desempenho do aluno, reconhecem que cabe ao professor a reflexão sobre quais aspectos precisam ser melhorados e reorientado para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No Documento Base do PROEJA encontra-se a seguinte afirmativa sobre a avaliação:

O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da auto-estima que qualquer processo bem-sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado.(BRASIL, 2009).

Entende-se que a avaliação deve ser conduzida numa perspectiva processual e contínua, buscando a formação integral do sujeito, considerando o educando como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo.

Considerando, portanto, para isso, é necessário no desdobrar do processo formativo de construção do conhecimento

a promoção de atividades político- pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população (BRASIL, 2005, p. 20-21).

Neste contexto, baseados nas investigações desta pesquisa, afirmamos que o PROEJA, no Campus de Alegre, para que atenda a proposta do Documento Base, necessita primeiramente possibilitar a percepção da heterogeneidade do público do PROEJA,

garantindo o atendimento a todas as especificidades, caracterizadas por interesses, conhecimentos, objetivos e expectativas diversificadas.

Deve-se transpor a ideia de Educação de Jovens e Adultos para atender ao mercado de trabalho, em prol de um olhar ampliado sobre a formação integral do ser humano, que deve ser desenvolvida de forma processual e contínua, por toda a vida.

Faz-se necessário, portanto, investir na reflexão sobre a prática pedagógica, na ótica dos saberes construídos a partir da experiência do professor no seu trabalho cotidiano, constituindo o alicerce da prática. Assim, para ensinar o professor deverá mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no processo para adaptá-los e conseqüentemente transformá-los, a fim de produzir sua própria prática pedagógica para o PROEJA.

Considerando estas análises numa perspectiva de inclusão social, definida como princípio que fundamenta o PROEJA, identificamos que o compromisso de todos os sujeitos envolvidos nas organizações públicas de ensino, deve ser intensificado em ações de políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, público do PROEJA, no sistema educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa abordamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, buscando analisar as percepções de professores do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, Campus de Alegre, quanto às práticas educacionais na perspectiva da inclusão social.

Tendo como principal objetivo de nossa investigação “analisar as possibilidades e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas com perspectivas de inclusão social no curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, a partir da percepção dos docentes”, e observando o conjunto de dados obtidos junto aos docentes do programa, bem como referenciais teóricos que norteiam e dialogam com o desenvolvimento da pesquisa, traçamos algumas considerações finais.

Esta pesquisa possibilitou o estudo sobre a temática de Educação de Jovens e Adultos, temática essa que tem sua raiz/base/implantação na complexa conjuntura

sociopolítica e cultural brasileira, assinalada por expressivas desigualdades sociais herdadas desde a colonização e que continuam permanentes em nossa sociedade.

Na educação brasileira estas desigualdades sociais refletiram sobre a forma de representação do sistema de ensino dualista, em que a cultura geral ou formação geral contrapõe-se a cultura técnica ou formação profissional, promovendo um formato educacional em que a oferta de educação academicista direciona-se especialmente para a classe dominante, e a EJA, como educação instrumental, sendo a modalidade que atende a classe trabalhadora, o que segundo o DB “se tem chamado de uma educação pobre para os pobres.”

Partindo da constatação de que o PROEJA é uma ação de política pública, que como princípio busca a educação como um direito de inclusão social, tratamos de reconstruir historicamente o contexto de implantação deste programa. Desse modo, abordamos o processo de reconceitualização da EJA no Brasil, assim como na construção da nova concepção da EJA adotada para o PROEJA, utilizando para diálogo a legislação específica e teóricos da área.

Nessa perspectiva, sabemos que o processo de ensino aprendizagem contribui para formação integral do ser, construindo sua participação ativa no mundo, com consciência de suas potencialidades e possibilidades quando assume a função socializadora e formadora. Assim uma das finalidades mais significativas do PROEJA deve ser a “capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja a formação integral do educando.” (DB, p.35)

No entanto, este mesmo processo educacional quando não tem claro qual o tipo de cidadão quer formar, pode ser responsável pela formação de pessoas submissas, com a estima baixa, alienados e inativas ao exercício de cidadania. Essa formação será construída por meio de atitudes e conhecimentos que serão transmitidos pelo espaço escolar.

Segundo as concepções do PROEJA, o objetivo da formação integral humana está fundamentada na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, contribuindo neste sentido para o desenvolvimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos inseridos neste programa, uma vez que, no mundo real essas dimensões estão inter-relacionadas e vinculadas às necessárias condições para que o sujeito interaja socialmente efetivando o exercício de cidadania.

Assim, para que estas concepções sejam efetivadas, a escola necessita assumir uma postura de valorização da cultura, buscando ultrapassar seus limites. Nesse sentido, o conhecimento construído e recriado no espaço escolar, ganha significado quando é fruto de

uma construção dinâmica que integra saber escolar e demais saberes, articulando conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar. Vale assinalar que percebemos que os professores pesquisados posicionam-se como interlocutores, no lugar de alguém que está na sala de aula com a função de fazer dialogar os saberes sistematizados com aqueles adquiridos pelos educandos ao longo de suas vivências. Percebendo que deve haver um compromisso que vai além da mera transmissão de conhecimentos e também uma empatia necessária para compreender os ritmos dos educandos. Identificando que não deve assumir a tarefa de “dar conta do conteúdo”, mas sim a de mobilizá-los para a aprendizagem, para a autonomia educativa.

De acordo com o DB o primeiro princípio do programa é a inclusão social, compreendida não apenas pelo acesso daqueles excluídos pelo sistema, mas refletindo sobre as formas de se fazer esta inclusão. Assim, quisemos refletir sobre o processo dessa inclusão, que neste contexto, tem sido excludente, uma vez que constatamos que na percepção dos docentes a inclusão social vai além da permanência na escola, acredita-se que metodologias de ensino alternativas podem contribuir para que o aluno conclua o curso, mas nos questionamos se estas metodologias favorecem, de fato, sua emancipação como sujeito? Elas estimulam sua autonomia? Valorizam seus saberes prévios?

Acreditamos que estas são perguntas que deveriam ser feitas por qualquer equipe pedagógica, professores e pedagogos que objetivam ofertar a modalidade PROEJA. As metodologias de ensino alternativas, voltadas para as especificidades do PROEJA somente terão êxito quando estiverem integradas a um nova concepção curricular, a um novo olhar sobre o educando, assim podem, efetivamente, contribuir para uma inclusão social de fato, que contemple a ideia de educação como Direito Humano.

É necessário o redimensionar de propostas curriculares e práticas pedagógicas que promovam a inclusão de jovens de adultos. No entanto, ao analisar a percepção dos docentes quanto às práticas pedagógicas adotadas no processo ensino-aprendizagem do Curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, identificamos que estas práticas não estão de acordo com a fundamentação proposta pelo DB, há uma desarmonia entre o proposto e o praticado. Espera-se que as práticas pedagógicas sejam reformuladas, até que atenda as especificidades dessa modalidade de educação.

Para isso, torna-se imprescindível que os docentes que atuam no programa assumam uma postura investigativa, reinventem suas práticas pedagógicas seus modos próprios da didática cotidiana.

Nesse sentido, de acordo com o DB, através do Projeto Político-Pedagógico, considera-se que nesse documento haja a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e a modalidade de educação de jovens e adultos. No entanto, é preciso que a formação técnica/profissional compreenda o trabalho como princípio educativo, não pautado somente na perspectiva de ocupação profissional, mas pelo entendimento de produção de condição humana pelo trabalho, uma ação transformadora no mundo, transformando a si e o meio. Uma formação pensada para ir além de uma preparação técnica, instrumental, mas integrada a aspectos culturais, sociais e políticos, assim como assinalou um dos professores “essa integração, conforme o próprio documento citado, só pode ser feita havendo uma ampla reformulação na estrutura curricular dos cursos PROEJA...”.

Assim, por formação profissional deve ser entendido também a formação humana, considerando o ser em sua totalidade, sua afetividade, sensibilidade, valores, princípios e emoções.

Esperamos que esta pesquisa contribua para melhor compreender a realidade do PROEJA do Ifes – Campus de Alegre, principalmente, proporcione reflexões e alternativas, e, sobretudo, amplie os olhares sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, a fim de repensar uma inclusão social que não seja excludente.

Almejamos, ainda, que a educação destinada ao público de jovens e adultos atenda ao princípio de educação que considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais e que sejam eliminadas as visões compensatórias e assistencialistas, conforme dito por alguns professores.

Seria muita pretensão de nossa parte apresentar respostas ou alternativas que pudessem resolver os problemas da inclusão social do PROEJA. O que procuramos fazer aqui é socializar reflexões, ao nosso entendimento, favoráveis, pois provem de análises das percepções dos professores por nós observadas.

Durante o percurso da investigação, identificamos que, do universo de professores consultados sobre se as práticas pedagógicas adotadas estão de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA numa perspectiva de inclusão social, a maioria revela um discurso afinado com a ideia indicada pelo Documento Base, embora a realidade se defina com práticas contrárias a essa concepção, uma vez que a integração entre formação básica e profissional acontece de forma pontual e descontínua. Constatamos também que alguns

docentes entendem a formação profissional voltada para o mercado de trabalho, preparação de mão-de-obra.

Destacamos que a coerência dessas práticas com os princípios do programa depende da compreensão dos docentes que atuam no PROEJA sobre a necessidade de inovação no fazer pedagógico na ação de educar. Acreditamos que a reflexão sobre as práticas modifica seu próprio percurso de atuação e formação. Para isso devemos considerar o saber social, pois o professor trabalha como sujeito e em função de transformar estes sujeitos, educando e instruindo, considerando que ensinar é agir com seres humanos e que o saber não é uma substância fechada em si mesma, mas que se manifesta através das relações complexas entre professor e alunos.

Voltamos aqui aos desafios apresentados anteriormente: o primeiro seria o atendimento ao princípio do Documento Base, a inclusão dos educandos visando sua emancipação, proporcionando-lhes uma leitura de mundo ampliada e uma formação integral, em aspectos intelectuais e profissionais, que lhes dê condições de participação social, política e econômica.

O segundo desafio seria a prática pedagógica docente que deve articular a formação científico-tecnológica aos conhecimentos tácitos que os alunos possuem. Vale destacar que dessa prática pedagógica docente depende a superação do primeiro desafio apresentado, uma vez que a compreensão dos docentes e sua prática pedagógica é que constituem o ponto de partida para a incorporação das diretrizes propostas no Documento Base do PROEJA, garantindo a integração entre formação geral e formação profissional.

Estabelecemos como expectativa, a construção de um Projeto Político Pedagógico para o PROEJA flexível, que atenda aos sujeitos que o buscam em suas necessidades reais, não só de conhecimentos sistematizados das disciplinas, mas também na valorização do ser humano integral.

Entendemos que uma política pública de inclusão social dos sujeitos atendidos pelo PROEJA exige planejamento e transformações das práticas pedagógicas. Certamente, não podemos esperar que todas as condições necessárias estejam completas para que haja a inclusão, de mesmo modo, não podemos estabelecer que estas necessidades se concretizem do dia para a noite. Reconhecemos que existem grandes dificuldades do desenvolvimento do programa, que institui uma modalidade com diretrizes diferentes das modalidades já atendidas pelo Instituto, todavia a inovação deve ser estudada, adaptada, executada e avaliada constantemente.

Assim, entendemos que a implementação de políticas públicas de inclusão social de forma a respeitar o direito de sujeitos excluídos pelo próprio sistema, deve ser pautada na possibilidade de ampliar a qualidade de vida, ajustando as necessidades, circunstâncias e anseios, possibilitando, desta forma, um processo de inclusão de formação cidadã. Destacamos finalmente, um grande desafio: consolidar o PROEJA, como política pública de inclusão social, suprimindo as formas de inclusão excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

AGENDA PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS. In: UNESCO, MEC. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004 (Coleção educação para todos; 1).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BEISIEGEL, C.R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Ática, 1982

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUARQUE, Cristovam. **Admirável mundo atual. Dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado**. São Paulo: Geração Editorial, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. 5 de outubro de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto nº 2. 208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. Referenciais para Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Parecer Normativo do Conselho Nacional de Educação Nº 09/2001 – CNE/PC – de 08/05/2001.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara de Educação Básica, Brasília, 2000.

_____. 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, DF: 2005a.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: 13 de julho de 2006.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004.

_____. MEC, SEMTEC. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, Agosto de 2007.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

COMENIUS, João Amós. Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa : Fundação CalousteGulbekian, 1984

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 2002.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos/Pedro Demo. 2002

DI PERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria:** uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educ. Pesqui. Vol. 27 n° 2. São Paulo. Jul/Dez. 2001. <www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a09v27n2.pdf>.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. 148

DI PIERRO, M. C. e HADDAD, S. **Escolarização de jovens e adultos.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf>.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 3ª ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil.** Editora Cortez: São Paulo, 1989.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores da educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* David Rodrigues (ORG.). São Paulo: Summus, 2006. p. 169-179.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise Nogueira. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In FRIGOTTO, G.;

FURTER, Pierre. **Sugestões para um estudo sobre o analfabetismo no Brasil**. São Paulo, 1965.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: Um cenário possível para o Brasil** in: ANTUNES, Ângela Maria B. R. [et al.]. **Alfabetização de jovens e adultos: manual do alfabetizador**. 1. ed. -- Rio de Janeiro : Escola Multimeios, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, 2000, p. 108-130.

HADDAD, Sérgio. **A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Marsagão (org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p.191-199.

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA**. In: Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos).

KIPNIS, B. **Elementos da pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Moderna; Brasília, DF: UNB, 2005.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007. 6ª edição.

LEAL, Maria Cristina. As alterações sofridas pelos conceitos de cultura popular e educação popular ao longo da história brasileira: do Império à República. Rio de Janeiro, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. [s.l.]:[s.n], 2008. Texto digitado.

MACHADO, Lucília Regina S. **Organização do currículo integrado: desafios à elaboração e implementação**. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 dez. 2005.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário a as práticas escolares no Morro Alegre (POA)**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre. 1998.

MOURA, D.H. e HENRIQUE, A.L.S. **História do PROEJA: entre desafios e possibilidades**. In: Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar. (1.: Natal: 2007:Rio Grande do Norte. RN) / Amélia Cristina Reis e Silva / Maria das Graças Baracho.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1, junho de 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. **O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica.** In: Boletim o salto para o Futuro: EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Boletim 16. MEC/SEED: setembro, 2006. p. 61-75.

OLIVEIRA, Inês B. e PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos.** RJ: DP&A, 2004.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004.** In: Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PAIVA, Jane. **Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes.** Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. Disponível em http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/060918_proeja.swf. Acesso em: 09/09/2014.

Plano de Desenvolvimento Institucional. Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. p 22, 2009-2013.

VIEIRA, Jussara Dutra. **Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica.** In: I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Anais e Deliberações. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, 2007. Palestra.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília: Brasília, 2004.

RUMMERT, M. Sonia. *A educação e as teses de inclusão social*. Revista Espaço Acadêmico, ano V, nº 58, Março de 2006 – Mensal – ISSN 1519.6186. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/058/58pc_rummert.htm>.

RUMMERT, M. Sonia. **Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma construção a construir**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RUMMERT, M. Sonia. Gramsci, **Trabalho e Educação: jovens pouco escolarizados no Brasil actual**. *Cadernos Sísifo*04. Educa – Unidade de I&D de ciências da Educação; NEDDATE – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. Lisboa, 2007b.

RUMMERT, M. Sonia. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação**. *Perspectiva* Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, V. 26, n. 1, p. 1-382, jan./jun. 2008.

RUMMERT, M. Sonia e VENTURA, Jaqueline. *Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45. EditoraUFPR, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. **A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores**. Trabalho apresentado no IV simpósio Trabalho e educação. Belo Horizonte. 2007.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALA, A. A avaliação. In: ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO – A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) participante:

Gostaria de convidá-lo (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada PROEJA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES QUANTO ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL, que refere-se a um projeto de mestrado da pesquisadora Carla Ribeiro Macedo, a qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Sua forma de participação consiste em responder o questionário. Para tanto, peço a permissão do uso desse questionário a para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em qualquer parte da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

Desde já agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para maiores informações.

Eu, _____
confirmando que a pesquisadora Carla Ribeiro Macedo explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário(a) desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do sujeito da pesquisa

ANEXO – B

PROJETO DE PESQUISA

PROEJA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES QUANTO ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa de Carla Ribeiro Macedo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Agrícola, UFRRJ, o qual pretende analisar as possibilidades e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas com perspectivas de inclusão social no curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio, modalidade PROEJA, Ifes – Campus de Alegre, a partir da percepção dos docentes. Informo que os dados serão utilizados de forma **estritamente confidencial**.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Questionário para professores do PROEJA

1. Dados pessoais:

1.1 Sexo:

Masculino

Feminino

1.2 Faixa Etária:

De 21 a 30 anos

De 51 a 60 anos

De 31 a 40 anos

Acima 60 de anos

De 41 a 50 anos

2. Dados profissionais e acadêmicos:

2.1 Formação acadêmica:

Superior – Licenciatura, ano de conclusão _____

Qual o curso? _____

Superior – outros, ano de conclusão _____

Qual o curso? _____

Pós-graduação, maior titulação: _____ ano de conclusão _____

Qual o curso? _____

2.2 Área de atuação na escola:

() Disciplinas profissionalizantes

() Disciplinas do núcleo comum

2.3 Tempo de experiência como docente: _____(anos)

Tempo de experiência como docente no PROEJA: _____(anos)

2.4 Possui alguma formação/ capacitação na modalidade PROEJA?

() sim. Qual? _____

() não

3. Dados sobre a percepção docente:

3.1 Segundo o Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA. Considerando a afirmativa da lei e a sua experiência, descreva como você busca fazer na sua disciplina a integração do currículo da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade PROEJA?

3.2 Como você caracteriza o público atendido pelo PROEJA em sua escola?

3.3 Você considera que o PROEJA é um programa de inclusão social? Justifique.

3.4 *Você acredita que é possível incluir socialmente os alunos do PROEJA utilizando metodologias de ensino que favoreçam a sua permanência na escola? Justifique.*

3.5 *Você acha que há diferença entre ministrar aulas para o PROEJA e aulas para outras modalidades de ensino? Justifique.*

3.6 *Você considera que suas práticas educacionais no PROEJA promovem a inclusão social? Justifique.*

3.7 *Considerando que sua resposta ao 3.6 seja positiva, descreva as práticas educacionais utilizadas por você professor que promovam a inclusão social de seus alunos do PROEJA?*

3.8 *Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver seu trabalho no PROEJA?*

3.9 *Quais as possibilidades que você encontra para desenvolver seu trabalho no PROEJA?*

3.10 *A dinâmica que você utiliza em suas aulas é:*

FREQUÊNCIA	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Retoma conteúdos trabalhados na aula anterior				
Apresenta o plano de trabalho do dia				
Realiza um levantamento prévio dos estudantes, antes de ser introduzido o tema a ser discutido				
Utiliza exemplos de acordo com o contexto dos alunos e há relação com outras áreas conceituais				

3.11 As estratégias de ensino que você utiliza em suas aulas são:

FREQUÊNCIA	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Aulas expositivas				
Aulas expositivas-dialogadas (com a participação dos alunos)				
Discussões sobre problemas relacionados com a prática profissional				
Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, sobre os conteúdos que serão trabalhados				
Resolução de situações-problemas, onde os alunos participam da estruturação e execução das atividades				
Aulas práticas em laboratórios				
Atividades em conjunto com outras disciplinas				

3.12 Os materiais didáticos e recursos tecnológicos utilizados por você:

FREQUÊNCIA	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Recursos audiovisuais (filmes, retroprojeter, etc)				
Recursos de informática (sites, softwares, etc)				
Listas de exercícios				
Quadro branco				
Apostilas ou polígrafos próprios				
Livro didático				
Outros: _____				

3.13 Os instrumentos e métodos avaliativos que você utiliza são:

FREQUÊNCIA	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Trabalhos de pesquisa				
Provas				
Auto-avaliação				
Apresentação de trabalhos				
Lista de exercícios				
Portifólios				
Avaliação de aprendizagem cotidianamente				
Relatórios				

3.14 Seus planejamentos são:

FREQUÊNCIA	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Elaborados a cada semestre				
Elaborados para cada aula				
Flexíveis, adaptando-se às necessidades dos alunos				
Orientados pela ordem cronológica dos conteúdos selecionados para a disciplina				
Focados no conhecimento científico e tecnológico				
Elaborados de acordo com o detalhamento da rede temática do currículo integrado				
Objetivam a relação dos conteúdos trabalhados com outras disciplinas e áreas do conhecimento				