

UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

**VALORIZAÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES DO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
PROEJA**

ANILDA CARMEN DA SILVA JARDIM

**Seropédica, RJ
Outubro de 2016**



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

**VALORIZAÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES DO PROGRAMA DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA**

ANILDA CARMEN DA SILVA JARDIM
Sob a Orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

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
Outubro de 2016**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C37v CARMEN DA SILVA JARDIM, ANILDA , 1966-
VALORIZAÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES DO PROGRAMA
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA / ANILDA
CARMEN DA SILVA JARDIM. - 2016.
124 f.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2016.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Saberes
Prévios. 3. Práticas pedagógicas. I. Bicalho dos
Santos, Ramofly , 1970-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA 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**

ANILDA CARMEN DA SILVA JARDIM

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/10/2016.

Ramofly Bicalho dos Santos Prof.Dr. UFRRJ
(Orientador)

Aline Cristina de Oliveira Abbonizio Prof. Dr. UFRRJ

Márcio Sales Prof.Dr. ISERJ

A minha filha Natalia, minha companheira de todas as horas e incentivo em todos os momentos e a minha mãe Noilda Jardim, pelo amor, carinho e compreensão. Amo muito vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, pela sabedoria a mim concedida para que pudesse conduzir este trabalho com êxito.

Ao meu orientador, Dr. Ramofly Bicalho dos Santos pela dedicação e ensinamentos indispensáveis na concretização deste trabalho. Muito obrigada!

Aos professores Aline Abbonízio e Benjamim Carvalho pelas orientações da Banca de Qualificação. Suas orientações foram fundamentais para a condução deste trabalho.

A todos os professores e servidores do Programa de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que contribuíram com o meu crescimento pessoal e intelectual. Meus agradecimentos.

À Magnífica Reitora Marialva Almeida do IFAP e o professor Emanuel Alves de Moura pela oportunidade e condições oferecidas durante a realização deste programa.

Aos Estudantes e Professores atuantes no PROEJA do IFAP - *Campus* Macapá, pelo apoio e compreensão, respondendo ao questionário com franqueza, colaborando durante a realização desta pesquisa.

Agradeço aos amigos professores Natalina Paixão, Maryele Cantuária, Patrick e Nonato Ribeiro pelas contribuições orientações e inferências que muito me auxiliaram na condução deste trabalho.

Às minhas amigas Maria Lucia, Lívia Monteiro e Cleidiane Dias pelos momentos de estudo, e inúmeras contribuições, troca de saberes importantíssimos para a realização desse estudo.

À minha família, em especial à minha mãe Noilda Jardim e à minha filha Natalia Cristina que estiveram sempre presentes nesses momentos de aprendizado, me apoiando e incentivando nessa caminhada.

Ao meu namorado Danilo Schwantz pelo carinho, paciência e incentivo constante durante a realização dessa pesquisa.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, fizeram parte desta luta e me ajudaram a vencer os desafios encontrados nesta jornada.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora (...). Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Freire (1996, p.69)

RESUMO

JARDIM, A.C.S. **Valorização dos Saberes de Estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Seropédica: UFRRJ, 2016. 124f. Dissertação - Mestrado em Educação em educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ, Seropédica, RJ. 2016.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, que vem passando por mudanças significativas, visando atender às novas exigências da sociedade, principalmente com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, esse fator requer cada vez mais dos professores a aquisição de novos saberes que considerem o contexto de vida dos educandos, seus saberes e experiências. Além disso, há de considerar que a maioria das propostas curriculares de nossas escolas, no que se refere à organização e seleção de conteúdo, ainda se assenta numa abordagem formalista do currículo, que se baseia na fragmentação do conhecimento, ignorando a singularidade, a troca de experiências e as vivências sociais e culturais dos educandos. Partindo desse contexto, esta pesquisa se propôs a investigar a percepção dos docentes e discentes acerca da valorização dos saberes prévios dos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas práticas docentes, do Curso Técnico de Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amapá IFAP- *Campus* Macapá. Os sujeitos da pesquisa foram 57 discentes do 4º, 5º e 7º semestres e 14 docentes do Curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA do IFAP. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a aplicação dos questionários a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPP), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os planos de aula e os planos de ensino dos professores, com o intuito de observar os saberes priorizados no currículo do núcleo comum e do núcleo técnico, bem como identificar os saberes valorizados na prática pedagógica do professor do PROEJA. Ao final desta investigação, chegou-se ao entendimento de que os saberes prévios dos estudantes do Curso Técnico de Alimentos são considerados por alguns docentes em sala de aula, porém não recebem a importância devida. Os saberes valorizados são: o saber curricular; o saber disciplinar e o saber dos docentes, isto é, o saber científico do professor se sobrepõe aos saberes cotidianos dos discentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Saberes Prévios. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

JARDIM, A.C.S. **Valuing the Knowledge of Students in the Youth and Adult Education Program – PROEJA**. Seropédica: UFRRJ, 2016. 124p. Discourse (Masters Degree on Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

The Youth and Adult Education (EJA) is a form of Basic Education which has been undergoing significant changes in order to meet the new demands of society especially with regard to the pedagogical practices developed in the school environment. This factor increasingly requires the teachers to acquire new knowledge to consider the context of life of the students, their knowledge and experiences. In addition to this, there is to consider that most of the proposed curriculum of our schools as regards the organization and selection of content even if based on a formalistic approach to the curriculum which is based on the fragmentation of knowledge ignoring the uniqueness the exchange experiences and social and cultural experiences of learners. From this context, this research aims to investigate the perception of teachers and students on the value of prior knowledge of the students of the Youth and Adult Education Program (PROEJA) in teaching practices at the Food Technical Course at the Federal Institute of Education Science and technology of Amapá Macapá IFAP-Campus.. The researchers were 57 students of 4th, 5th and 7th semester and 14 teachers of the Technical Course in Food in PROEJA carried out at IFAP. We used as data collection instruments the application of questionnaires documentary analysis of the Pedagogical Course Project (PPP), as well as the Institutional Development Plan (IDP) lesson plans and teaching plans in order to observe the prioritized knowledge in the common core curriculum and core technical and identify the knowledge valued in pedagogical practice PROEJA teacher. At the end of this investigation, we came to the understanding that the prior knowledge of students of the Technical Course of Food are considered by some teachers in the classroom but not given due importance. The valued knowledge are: knowledge curriculum; the disciplinary knowledge and the knowledge of teachers, that is, the teacher of scientific knowledge overlaps the daily knowledge of students.

Keywords: Youth and Adult Educatio. Preliminary knowledge. Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã

CEB- Câmara de Educação Básica

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CFE - Conselho Federal de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CBFE - Centro Brasileiro de Televisão Educativa

CEESP - Coordenação de Educação Específica

DESU - Divisão de Ensino Supletivo

DIEJA - Divisão de Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

IETA - Instituto de Educação do Amapá

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEC - Ministério da Educação

NEJA- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

ONU - Organização das Nações Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAS- Programa de Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI - Programa de Educação Integrada

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Reforma Agrária

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Estado Amapá

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEICON - Secretaria de Estado da Indústria, Comércio e Mineração

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Estado do Amapá

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação do Município de Macapá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Faixa etária dos alunos do curso Técnico em Alimentos/PROEJA.	55
Gráfico 02: Estado civil dos estudantes.	56
Gráfico 03: Gênero dos estudantes do Curso Técnico em Alimentos.....	57
Gráfico 04: Inserção no mercado de trabalho.....	57
Gráfico 05: Renda mensal.	59
Gráfico 06: Número de filhos.....	60
Gráfico 07: Escolaridade paterna	60
Gráfico 08: Escolaridade materna.	60
Gráfico 09: Tempo de Afastamento Escolar.	61
Gráfico 10: Motivo da interrupção dos estudos.....	62
Gráfico 11: Motivo do retorno aos estudos.	63
Gráfico 12: Motivação para fazer o curso Técnico em Alimentos.....	64
Gráfico 13: Expectativas em relação ao futuro após a conclusão curso técnico em alimentos	65
Gráfico 14: Sondagem sobre o conhecimento prévio dos educandos	78
Gráfico 15: Abordagem dos problemas reais vividos pela sociedade.....	80
Gráfico 16: Percepção dos discentes sobre as aulas do PROEJA	84
Gráfico 17: Percepção dos discentes sobre o ensino do PROEJA do IFAP.....	85
Gráfico 18: Componentes curriculares da Formação Geral onde ocorre a valorização dos saberes dos estudantes do PROEJA.	89
Gráfico 19: Componentes curriculares da Formação Técnica onde ocorrem e a valorização dos saberes dos estudantes do PROEJA.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Números da Campanha de Educação de Adultos no Amapá 1947-1951	31
Quadro 2: Cobertura pelas Redes Programa Brasil Alfabetizado.....	34
Quadro 3: Cobertura pelas Redes de Ensino EJA- fundamental 1º seguimento.....	34
Quadro 4: Cobertura pelas Redes de Ensino EJA- fundamental 2º seguimento.....	34
Quadro 5: Cobertura pelas Redes de Ensino EJA- Médio.	35
Quadro 6: Número de matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidades de Ensino segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação-2010 – Ensino Fundamental.	35
Quadro 7: Número de matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidades de Ensino segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação-2010 – Ensino Médio.	36
Quadro 8: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por localização e dependência	36
Quadro 9: Quanto à etnia dos estudantes.	56
Quadro 10: Atividades remuneradas exercidas pelos alunos.....	58
Quadro 11: Dificuldades enfrentadas pelos discentes para estudar no IFAP.	64
Quadro 12: Dados de identificação dos docentes investigados	66
Quadro 13: Principais dificuldades encontradas pelos docentes na prática pedagógica.....	72
Quadro 14: Aspectos que precisam melhorar no Curso Técnico do PROEJA do IFAP.	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 SOBRE A MODALIDADE DA PESQUISA.....	5
1.1 Local de Estudo	5
1.2 Instrumentos de Coleta de Dados	6
1.2.1 O Questionário	6
1.2.2 Universo amostral ou sujeitos da pesquisa.....	6
1.2.3 Análise documental	7
1.3 Tratamento e Análise dos Dados	8
2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	9
2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Período de 1940 a 1958: Primeiras Campanhas Oficiais na Educação de Adultos.....	9
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Período de 1958 a 1964: Novas Propostas.....	11
2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Governo Militar e as Novas Políticas Educacionais.....	13
2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Período de Transição Democrática e os Anos 90	16
2.5 A Educação de Jovens e Adultos nos Anos 2000 e a Situação Atual	23
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ	26
3.1 A oferta da Educação de Jovens e Adultos a partir de 1975	31
3.2 Ensino Fundamental – Primeiro e Segundo Segmentos.....	32
3.3 O Ensino Médio Supletivo no Amapá.....	32
3.4 Programas de Alfabetização no Amapá	33
4 TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	37
4.1 Trabalho e EJA e a Crise do Capital.....	37
4.2 A EJA e o Currículo no Contexto das Políticas Públicas Atuais.....	43
5 A POLÍTICA PÚBLICA DO PROEJA - CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	47
5.1 O PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	47
5.2 O PROEJA no Instituto Federal do Amapá – <i>Campus</i> Macapá.....	51
5.3 O Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Modalidade PROEJA do Instituto Federal do Amapá – <i>Campus</i> Macapá.	52
5.4 O Perfil Profissional de Conclusão do Curso	53

6	A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E DISCENTES SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO IFAP - CAMPUS MACAPÁ..	54
6.1	O Perfil sócioeducacional dos discentes do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA	55
6.2	O Perfil dos Docentes e as Práticas Pedagógicas do Professor do PROEJA do IFAP.	65
6.2.1	As práticas Pedagógicas do Professor do PROEJA do IFAP	70
6.3	O Ensino do PROEJA e a valorização dos saberes dos Educandos	83
6.4	Os Saberes do Educador do PROEJA	92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
8	REFERÊNCIAS	100
9	ANEXO.....	111
10	APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

Neste estudo buscou-se investigar a percepção dos docentes e discentes acerca da valorização dos saberes prévios dos estudantes do programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas práticas docentes, do Curso Técnico de Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá IFAP- *Campus* Macapá. Dessa forma, o objeto desta pesquisa constituiu-se em compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores deste segmento contemplam os saberes prévios dos jovens e adultos, relacionando-os com o saber científico e proporcionando assim um aprendizado significativo.

A origem desta pesquisa está ligada à minha atuação como professora, com início em 1993. Depois da graduação em Pedagogia fui aprovada em concurso para a rede pública estadual, iniciando a carreira docente no Instituto de Educação do Estado do Amapá (IETA), na escola de Formação para o Magistério de 1ª a 4ª séries. Ministrava disciplinas pedagógicas e coordenava estágios em escolas de ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA).

O IETA (Instituto de Educação do Amapá) foi extinto em 2005, em decorrência de decisão de gestores educacionais do Estado do Amapá, sobre a letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 com destaque para o que prescreve seus artigos 62 e 87, parágrafo 4º, que trata da formação de professores para a educação básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação.

A proposta de ensino do IETA baseava-se nos fundamentos do educador Paulo Freire, que se realizava através de um projeto educativo “Educar para libertar”, o objetivo era discutir questões pedagógicas junto aos professores que atuavam no ensino de primeira a quarta série, nas escolas públicas do Estado. Os temas abordados no projeto eram: o papel do professor como mediador do conhecimento, o processo democrático na escola, a importância do planejamento participativo, a metodologia do professor como meio libertador das práticas tradicionais.

Os grupos de professores do IETA se dirigiam às escolas públicas, na perspectiva de fomentar debates junto aos docentes que na época atuavam no ensino fundamental de primeira a quarta série, tendo em vista a reflexão das novas abordagens libertadoras de Paulo Freire e sua aplicabilidade no cotidiano de sala de aula. A metodologia de ensino do IETA era desenvolvida por meio de um projeto interdisciplinar denominado Plano Dialético de Ensino, orientado por um Tema Gerador, que centralizava o processo de ensino e, sob esse tema, se desenvolvia os estudos, pesquisas, análises, discussões e conclusões. O planejamento era organizado por Eixos Temáticos que dinamizavam o tema gerador, servindo de fio condutor do processo de análise e reflexão, permitindo estabelecer as pontes entre um tema e outro, dando sequência e continuidade ao trabalho.

O Plano dialético de ensino tinha todo um ordenamento lógico, que orientava as ações da escola e de todos os envolvidos no processo de ensino. A seleção dos conteúdos estava subordinada a um tema central, cessando dessa forma a subserviência da disciplina à listagem de “conteúdos mínimos”, que permitia a cada professor, dentro do seu componente curricular, redimensionar os conteúdos com vistas a explicar melhor a realidade concreta. Sendo assim, todo o processo de ensino era baseado em temas e deles eram retirados os conteúdos escolares, que suscitavam discussão, investigação e geração de novos conhecimentos.

A metodologia baseava-se na leitura do mundo e dos textos, entrevistas, depoimentos, seminários, leituras coletivas comentadas, análise de filmes, discussão e produção de textos, enfim, a partir da prática concreta se resgatavam fatos, situações

significativas da realidade e problematizava-se com os alunos. O trabalho conjunto entre os professores, técnicos e a direção da escola, possibilitou uma maior integração e corresponsabilidade no planejamento. Os encontros eram realizados semanalmente, com o objetivo de planejar, discutir e avaliar a execução das ações, tendo como pano de fundo a ação-reflexão-ação.

Essa experiência interdisciplinar foi enriquecedora não só para os professores, mas também para os alunos, uma vez que permitiu novas formas de construir conhecimentos a partir da pedagogia crítica e dialógica de Paulo Freire, que leva em consideração o saber do educando, promovendo novas atitudes de colaboração e solidariedade entre todos os envolvidos. Os conteúdos de ensino eram teorizados de forma a torná-los significativos para os alunos. Pois, segundo Freire (1997, p.52) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção”.

Logo, ao se trabalhar com Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa possibilidade de construção de conhecimentos, torna-se muito mais rica, em razão desses estudantes já possuírem saberes prévios, decorrentes de experiências pessoais anteriores, que podem enriquecer a abordagem escolar. Assim, o desafio do professor é desenvolver uma prática pedagógica que possa articular esses saberes adquiridos pelos jovens e adultos com os conteúdos curriculares que pretende ensinar. Dessa forma, a temática proposta neste estudo deve-se ao fato de estar atuando, desde o ano de 2012, como Técnica em Assuntos Educacionais no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem das turmas do PROEJA Programa de Educação de Jovens e Adultos - *Campus Macapá*.

O PROEJA tem como princípio norteador a formação integral do educando. Estão na base dessa proposta o reconhecimento, o respeito e o diálogo com o saber do aluno trabalhador, o que pressupõe o acatamento de tempos e espaços de aprendizagens diferenciados e processos de construção contínua de conhecimentos. A escola como instituição integrante e atuante nas dinâmicas da sociedade, deve estar envolvida em ações que venham dar suporte teórico-metodológico e socializar os conhecimentos produzidos (BRASIL, 2007a, p.7).

Desse modo, o educador da EJA precisa estar preparado para atender esses estudantes em todas as suas especificidades, deve conhecer as necessidades de seus alunos e buscar novas formas de intervenção da realidade, com propostas metodológicas que contemplem os interesses dos alunos trabalhadores “para que estes se vejam como parte da história e não apenas como expectadores” (FERREIRA, 2008, p.14).

Os estudantes da EJA ao chegarem à escola, já trazem consigo uma gama de conhecimentos informais e experiências acumuladas historicamente. Esta bagagem cultural deve ser aproveitada pelo professor, servindo de ponte entre o conhecimento científico, formal e as experiências anteriores, considerando que esses estudantes “possuem uma forma própria de aprendizagem, um saber próprio resultante de experiências adquiridas ao longo da vida pelo fato de dedicarem-se muito cedo a uma atividade produtiva” (FERREIRA, 2008 p.10).

Com base nesse raciocínio e nas observações do cotidiano escolar de algumas aulas práticas do Componente de Análise Sensorial nas turmas do PROEJA do Curso Técnico em Alimentos, os estudantes são estimulados a desenvolverem produtos a partir de frutos regionais, buscando novas possibilidades de adaptar e incorporar conhecimentos e tecnologias na produção desses alimentos. Ao valorizar-se o uso dos produtos de nossa região, há a possibilidade que os alunos possam resgatar saberes e fazeres tradicionais de nosso povo, pois, muitos desses frutos nativos têm consumo consagrado e importância cultural para a população amapaense.

A partir dessas exposições, surgiu o interesse em investigar se nas práticas pedagógicas dos professores ocorre a articulação dos saberes curriculares com os saberes da

experiência dos jovens e adultos, de modo a possibilitar uma aprendizagem integradora, abrangente e significativa, a partir dessa inter-relação de saberes, despertando um maior interesse e participação dos estudantes durante as aulas.

Por se tratar de um programa que atende especificamente Jovens e Adultos que pertencem a um grupo economicamente ativo, a maioria dos estudantes do PROEJA já desempenha alguma atividade laboral no setor formal ou informal. Tais experiências do cotidiano laboral, bem como as da vida social, quando associadas ao conhecimento escolar enriquecem a aprendizagem e esta conseqüentemente, alcança maior sentido.

O PROEJA, como modalidade de ensino, tem suas particularidades, por isso, os conteúdos curriculares e os métodos de ensino devem ser diferenciados, levando em consideração as especificidades desses sujeitos que, ao retornarem aos bancos escolares, trazem consigo muitas expectativas de encontrar na escola uma possibilidade de mudança de vida, principalmente no que se refere à elevação da autoestima, inserção no mundo do trabalho e aumento da renda familiar.

Vieira (2009), em um estudo realizado com alunos evadidos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), demonstra que um dos motivos da evasão, apontado pelos professores, está relacionado às dificuldades de aprendizagem dos conteúdos curriculares, que perpassam por fatores como a dissociabilidade entre prática docente e o conhecimento que cada aluno traz consigo, ou seja, suas experiências cotidianas.

Pode-se afirmar, entre outros fatores, que o tradicionalismo do ensino ainda presente em nossas escolas, a ausência de diálogo entre professores e alunos, têm prejudicado o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, além de negligenciar o conhecimento informal desses estudantes, que passam a ver a escola com grande desinteresse.

Segundo Piconez (2002), a educação escolar é o ponto de partida para a construção da competência participativa e não pode ser vista como mero repasse de informação. Os alunos precisam participar do processo de construção do conhecimento, tanto quanto o professor que, através de suas práticas, teoriza e reconstrói os conhecimentos adquiridos. “Os alunos não podem ficar reduzidos a meros objetos de treinamentos, precisam ser sujeitos do processo educativo” (PICONEZ, 2002, p.25).

Partindo desse pressuposto e considerando o acompanhamento de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos durante o curso, surgiram algumas inquietações: a) quem é o aluno do PROEJA do IFAP? b) qual o perfil do docente que atua nesta modalidade de ensino? c) Quais as práticas previstas nos documentos que alicerçam a efetivação do PROEJA no IFAP? d) Os conhecimentos que os estudantes trazem de suas vivências são considerados nas práticas cotidianas dos professores do PROEJA?

Considerando o objetivo geral e o objeto da investigação, instamos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar o perfil dos docentes e discentes do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – *Campus* Macapá;

b) Analisar os documentos que subsidiam as práticas pedagógicas dos professores que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA);

c) Avaliar se os alunos reconhecem a inclusão de seus saberes prévios nas estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula;

d) Caracterizar os saberes valorizados na prática docente do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Por isso, buscamos, através deste estudo, voltar o nosso olhar na percepção dos docentes e discentes acerca da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes nas práticas pedagógicas e seus significados a essa realidade, para que possam subsidiar ou

melhorar o processo de aprendizagem dos discentes a partir de práticas que respeitem as diferenças, a autonomia e a identidade desses estudantes.

A abordagem que embasa este trabalho é de natureza qualitativa orientada para o método estudo de caso, dadas as características do objeto desta pesquisa e o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. O *locus* desse estudo foi o Instituto Federal do Amapá IFAP, *Campus* Macapá. Como instrumento de coleta dos dados, foram aplicados questionários aos alunos e professores do Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA, além da análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA (PPP), os planos de aula e planos de ensino dos professores do PROEJA.

Para tanto, além dos elementos pré e pós-textuais, o presente estudo está estruturado em seis capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo abordaremos sobre a modalidade da pesquisa, o local de estudo, os instrumentos de coleta de dados, o tratamento e análise de dados. No segundo capítulo procuramos analisar a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, tendo em vista compreender as políticas públicas que nortearam os diversos programas voltados para esta modalidade educacional, bem como os avanços e retrocessos dessas políticas educacionais.

No terceiro capítulo buscou-se traçar um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá, enquanto Território Federal, gravitando em torno da política de desenvolvimento do governo Janary Nunes que se atrelava a ideia de integração e nacionalização, esse projeto governamental de desenvolvimento se efetivaria através da educação, da qualificação do cidadão (o caboclo), retirando-o de seu “atraso mórbido” e transformando-o em operário disciplinado, economicamente útil e socialmente ajustado ao tipo de sociedade amazônica “nacionalmente integrada” (OLIVEIRA, 2015, p.7).

No quarto capítulo, abordaremos a concepção Trabalho e educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea, bem como, as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, focalizando suas consequências para os trabalhadores jovens e adultos e para o sistema educacional que precisa urgentemente redimensionar seus currículos e práticas, com vistas a propor alternativas de enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

No quinto capítulo, apresentamos a concepção da política do PROEJA e o processo de implementação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e como se deu a implantação do Programa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, *Campus* Macapá. No sexto capítulo apresentaremos as análises dos dados sobre o perfil sócioeducacional dos discentes do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA; o perfil dos docentes e as práticas pedagógicas do professor do PROEJA do IFAP; o ensino do PROEJA e a valorização dos saberes do Educando e os Saberes do educador do PROEJA.

1 SOBRE A MODALIDADE DA PESQUISA

A abordagem que embasa esse trabalho é de natureza qualitativa orientada para o método estudo de caso, dadas as características do objeto desta pesquisa e o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. A razão dessa escolha se fundamenta no argumento de Godoy (1995, p. 62), onde ressalta que a pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”, possui caráter descritivo, onde a palavra escrita desempenha um papel de destaque, sendo o foco principal da abordagem a obtenção dos dados e a disseminação dos resultados a partir da coleta das informações.

A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes. A preocupação dos pesquisadores da abordagem qualitativa é enfatizar mais o processo do que o produto, ou seja, o interesse é no estudo do problema, como ele se manifesta nas atividades e interações cotidianas. (BOGDAN e BIKLEN, 1982, apud LUDKE e ANDRÉ 2014, p.13).

Tendo por base as características do estudo de caso, Ludke e André (2014) ressaltam que os estudos de casos buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, é ideal quando se deseja estudar a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. “o estudo de caso qualitativo (...) é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.20). Para Gil (2014),

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante aos outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2014, p. 57).

Embora as análises tenham sido orientadas por essa abordagem qualitativa, utilizamos também de dados quantitativos, realizados através dos levantamentos feitos por intermédio dos questionários. Para Richardson (2014),

O método quantitativo caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas (...) é frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação entre a causalidade entre os fenômenos (RICHARDSON, 2014, p.71).

1.1 Local de Estudo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amapá, está localizado na rodovia BR 210, km 03, Bairro Brasil Novo. Iniciou suas atividades no ensino em 8 de setembro de 2010 nos *Campus* Macapá e Laranjal do Jari, somente com a oferta de cursos técnicos na forma Subsequente, atendendo 420 alunos, sendo 280 no *Campus* Laranjal do Jari e 140 no *Campus* Macapá.

Dentre as diversas modalidades de ensino no âmbito da educação profissional, escolheu-se o Curso Técnico de Alimentos na modalidade PROEJA - *Campus* Macapá, por se tratar de um programa que atende especificamente Jovens e Adultos, e ser um campo de conhecimento que reúne os principais requisitos da pesquisa, no que se refere à integração de

disciplinas da Base Nacional Comum e às disciplinas técnicas, onde os conteúdos teórico-práticos se aproximam do saber adquirido através da experiência do cotidiano laboral dos estudantes trabalhadores.

O Curso Técnico em Alimentos na modalidade Proeja iniciou no segundo semestre do ano de 2012, sendo sua oferta anual no turno da noite, com o regime total de sete semestres. A primeira turma do PROEJA, obedeceu ao critério socioeconômico na seleção dos estudantes acompanhado de uma Carta de Intenção elaborada pelos próprios candidatos. Nos anos seguintes, o acesso ao PROEJA, na instituição, ocorreu por meio de processo seletivo anual, destinando-se a candidatos que já concluíram a última série do ensino fundamental ou equivalente, e que tivessem a partir de 18 (dezoito) anos de idade completos na data da matrícula, conforme Art. 38, §1º inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996.

1.2 Instrumentos de Coleta de Dados

1.2.1 O Questionário

Uma vez definida a natureza metodológica e o *locus* deste estudo, escolheu-se como instrumentos para a coleta dos dados, a aplicação de questionários para os dois sujeitos da pesquisa: alunos e professores. Gil (2014) define o questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, comportamento presente ou passado”.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. As questões constituem, pois, o elemento fundamental do questionário (GIL, 2014, p. 21).

Os referidos questionários foram previamente elaborados com perguntas abertas e fechadas para os alunos (Apêndice A e B) e professores do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA (Apêndice C). Para traçar o perfil sócioeducacional dos estudantes do Proeja, optou-se por um questionário fechado composto de 15 perguntas, que incluiu informações sobre a idade, estado civil, escolaridade, tempo de afastamento escolar, renda familiar, expectativas futuras em relação ao curso (Apêndice A), e outro questionário composto de 09 perguntas abertas e fechadas, buscando avaliar se os alunos reconhecem a inclusão de seus saberes prévios nas estratégias de ensino (Apêndice B).

Para os professores do PROEJA, optou-se por um questionário semiaberto composto de 17 perguntas, visando traçar um perfil, em especial sobre a formação inicial e formação complementar dos docentes que incluía gênero, idade, formação, tempo de formação e atuação no PROEJA e uma parte específica visando caracterizar os saberes valorizados nas práticas docentes (Apêndice C).

1.2.2 Universo amostral ou sujeitos da pesquisa

Para a amostra do perfil dos estudantes do PROEJA selecionou-se as três turmas do 4ª 5º e 7º módulos do Curso Técnico em Alimentos do IFAP, totalizando 57 discentes participantes no primeiro roteiro de questões (apêndice A); e um segundo roteiro de perguntas

sobre as práticas pedagógicas e a valorização dos saberes prévios, participaram 46 discentes, (apêndice B).

Para a amostra do perfil dos professores, selecionou-se 14 docentes, que atuaram no PROEJA em 2015, incluindo aqueles que ministram as componentes curriculares da Base Nacional Comum (Português, Matemática, Filosofia, Sociologia, entre outras) e também os professores das disciplinas técnicas (Análise Sensorial, Projeto Integrador, Microbiologia de Alimentos, Segurança no trabalho e etc.) sendo 09 docentes do núcleo comum e 05 docentes da formação técnica, com o objetivo de caracterizar os saberes valorizados nas práticas pedagógicas do PROEJA.

Antes da aplicação dos questionários o universo da pesquisa era de 67 discentes, porém, no decorrer da preparação e a aplicação dos instrumentos, evadiram-se 10 alunos, de modo que só foi possível contar com o universo de 57 alunos no primeiro roteiro de questões, e 46 alunos no segundo. No universo dos professores a proposta inicial era de 20 docentes, no entanto ao aplicar os questionários durante a semana pedagógica, só foi possível entregar os instrumentos a 16 docentes, mas somente 14 responderam ao questionário.

Assim sendo, no dia marcado em sala de aula, com a autorização do professor da turma, coube à pesquisadora explicar aos estudantes os objetivos da pesquisa e da participação dos respondentes. E em seguida foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido, referentes aos direitos de uso das informações concedidas, juntamente com o primeiro roteiro de questões (apêndice A). No primeiro roteiro da pesquisa, havia um número considerável de estudantes nas turmas (57), mas, no segundo roteiro de perguntas (apêndice B), mesmo tendo sido agendado previamente, 11 estudantes não compareceram.

Após essa etapa, deu-se início a pesquisa com os professores do PROEJA que transcorreram por duas semanas. A pesquisadora, após o contato pessoal com os docentes optou por entregá-los individualmente o termo de consentimento livre e esclarecido e o questionário para preenchimento do instrumento (apêndice C). Para aqueles docentes com dificuldades de contato, optou-se pelo envio do questionário via e-mail.

1.2.3 Análise documental

A análise documental é uma técnica de coleta de dados que se utiliza de documentos, como leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, livros, diários pessoais, arquivos escolares, entre outros. Segundo Gil (2014 p.51) a pesquisa documental é semelhante a pesquisa bibliográfica, a diferença entre ambas está no tipo das fontes utilizadas. A pesquisa bibliográfica utiliza-se da contribuição de vários autores, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico e que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para esse autor, a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. No entanto, a exploração de fontes documentais, deve ser explorada por primeiro, por ser em grande número. Os documentos de primeira mão são aqueles que ainda não receberam qualquer tratamento analítico, como os documentos oficiais, diários e etc. E os documentos de segunda mão são aqueles que já foram analisados tais como: relatórios de pesquisa, tabelas etc.

No caso dessa pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a literatura sobre o tema, a aplicação dos questionários, a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP (PDI), do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA (PPP), dos planos de aula e dos planos de ensino dos professores com o intuito de observar os saberes priorizados no currículo do núcleo comum e do núcleo técnico, bem como identificar os saberes valorizados na prática pedagógica do professor do PROEJA.

1.3 Tratamento e Análise dos Dados

Tendo em vista a natureza subjetiva das informações coletadas na pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo na tabulação dos questionários respondidos pelos discentes e docentes participantes da pesquisa. De acordo com Bardin (2010), a análise de conteúdo apresenta três etapas: a) pré-análise, se refere à organização do material a ser analisado de acordo com os objetivos e a elaboração de indicadores que baseiem a interpretação final dos resultados. Nesta fase foram estabelecidos os primeiros contatos com os instrumentos da pesquisa, através da leitura flutuante dos 117 documentos e demais materiais, conhecendo os textos e tendo as primeiras impressões. (BARDIN, 2010, p. 121 e 122); b) a exploração dos materiais consiste na etapa mais “longa e fastidiosa” da análise de conteúdo, ocorre os procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração dos resultados obtidos, o material de documentos que constitui o corpus submetido a um estudo aprofundado, orientando este os princípios das hipóteses e referências teóricas; c) o tratamento das informações obtidas constitui a última etapa da análise de conteúdo. Dessa etapa fazem parte a síntese e a seleção dos resultados, as interpretações e inferências que podem constituir referencial para novas análises.

Conforme Bardin (2010), a categorização é a operação de classificação dos elementos que constituem um conjunto diferenciado, a partir de critérios previamente definidos. As categorias podem ser compreendidas como classes que reúnem um grupo de elementos em comum, a partir de titulação genérica. O agrupamento das informações é efetuado a partir das características comuns dos elementos analisados.

A análise dos dados coletados nos questionários realizados com os sujeitos da pesquisa possibilitou identificar três categorias que foram fundamentais para se alcançar os objetivos traçados neste trabalho, as quais são: O perfil sócio educacional do discente do PROEJA do Campus Macapá; o perfil dos docentes do PROEJA e as práticas pedagógicas no Curso Técnico em Alimentos do IFAP; o ensino do PROEJA e a valorização dos saberes do educando. Ao longo da análise, os participantes tiveram seus nomes substituídos, os discentes foram identificados numa sequência aleatória de “*Discente 1*” até “*Discente 12*”. Nessa mesma lógica os professores também foram identificados de “*Docente 1*” até “*Docente 12*”.

2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Neste capítulo iremos traçar alguns aspectos históricos sobre a trajetória da Educação de Adultos, “mostrando o quanto o direito a educação vem sendo negado aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população, sobretudo aos negros. (PAIVA, 2004. p. 9)”. Estaremos nos reportando à EJA desde o período de 1946 até os dias atuais, dando ênfase às iniciativas dos governos e de organizações não governamentais voltadas para o acesso educacional de milhares de brasileiros que necessitam de uma profissionalização, articulada a uma formação cultural que possibilite atuar como cidadãos críticos e participantes na realidade social em que estão inseridos.

Por isso, para melhor compreendermos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, primeiramente buscou-se resgatar fatos da história das políticas públicas e suas propostas pedagógicas no campo da EJA, que se revelam por intermédio de uma sucessão de iniciativas pontuais e provisórias que nortearam o percurso da escolarização dos jovens e adultos de nosso país, com avanços e retrocessos que marcaram o delineamento dos programas e projetos voltados para a solução dos problemas decorrentes do analfabetismo e da falta de qualificação da mão de obra, necessária ao modo de produção em cada época da história do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 no seu artigo 37 pontua a EJA como modalidade regular da Educação Básica, possibilitando a sequência da escolaridade para os sujeitos que não tiveram acesso a esse direito em idade própria, portanto, o Estado tem uma responsabilidade significativa nesse processo, de fazer com que esses jovens e adultos tenham seus direitos respeitados nos termos da Constituição brasileira e de Lei específica que versam sobre o tema, e não podemos esquecer que a negação dessa oferta, sob qualquer pretexto, é passível de ser considerado crime de responsabilidade. Conforme o Artigo 5º, parágrafo 3º da Lei 9394-96 que diz:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério público acionar o poder judiciário para exigi-lo (BRASIL, 1996).

De acordo com Moura (2006, p. 5), as políticas de EJA não acompanham o avanço das Políticas públicas educacionais que vêm ampliando a oferta no Ensino Médio. A força social organizada dos últimos tempos tem impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Período de 1940 a 1958: Primeiras Campanhas Oficiais na Educação de Adultos

Segundo Paiva (1972 p.175) a discussão em torno do problema da educação de adultos começava a se destacar da educação popular em geral no início dos anos 40. O FNEP Fundo Nacional do Ensino primário reconhecia a necessidade de um amplo programa de educação especialmente destinado aos adolescentes e adultos. Por volta de 1945, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) faz seu primeiro apelo de ampliação do ensino supletivo nas redes estaduais de ensino, já com recursos do FNEP.

Segundo Fávero (2004, p.14,15) os motivos que provocaram uma tomada de posição do Estado quanto aos altos índices de analfabetismo mostrados pelo censo de 1940, foi desencadeado pelo movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada UNESCO, ao final da segunda guerra mundial. Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, a União lança, em Plano Nacional, a primeira CEEA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

Fávero (2004 p.15), afirma que, embora essa campanha tenha sido forte até meados de 1950, não se dispõe de dados seguros para avaliá-la. Criticada como “fábrica de leitores” - vale lembrar sua importância na ampliação dos quadros eleitorais, já que os analfabetos não votavam. A campanha de educação de adultos ampliou as oportunidades educacionais em muitas cidades brasileiras, teve como mérito a reformulação dos partidos políticos, a retomada do processo democrático brasileiro.

Em 1947, foi instalado o SEA- Serviço de Educação de Adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), este serviço tinha como finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Paiva (1972) destaca ainda a realização de dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949.

No dizer de Fávero (2004), as primeiras campanhas tinham um caráter assistencialista e compensatório, refletindo uma concepção bastante negativa do analfabeto das áreas rurais: incompetente, marginal e culturalmente inferior. No dizer de Gadotti (2008), “falava-se em “doença do analfabetismo”, em “chaga”, “erva daninha”, esta visão, recebeu críticas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, realizado no Rio de Janeiro, com a participação de Paulo Freire.

Vieira (2006, p.103), relata que as grandes campanhas de educação de adultos e de educação rural, no final dos anos 40 e na década de 50 do século XX, apesar das dificuldades que estas enfrentaram, elas representaram um grande avanço na educação brasileira face às demandas da população analfabeta, além de contribuir para incentivar as unidades da Federação a criação dos serviços estaduais de educação de adultos.

Os fatos transcorridos no âmbito das relações internacionais, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.111) ampliaram as dimensões do movimento em prol de uma educação de jovens e adultos. Criada em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades sociais entre as nações e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação em nosso país, para o processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”, em especial a educação dos adultos. Tal esforço foi consubstanciado, sobretudo, por meio da realização de encontros, de seminários e de outros eventos internacionais, patrocinados e assumidos por instituições diversas, dentre elas, a UNESCO¹.

De acordo com Vieira (2006), os documentos aprovados nesses eventos exercem uma importante influência nas políticas oficiais dos países membros, pois, servem de parâmetro para avaliar as diferentes concepções e abordagens sobre temáticas da EJA, que predominaram em diferentes momentos históricos.

A I Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, ocorrida em Elsinore na Dinamarca, em 1949, foi marcada segundo Vieira (2006 p.102) “pelo espírito de reconstrução

¹A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 16 de novembro de 1945, tem estimulado programas nacionais de educação de adultos. Os apelos internacionais e o quadro conceitual elaborado no âmbito dessa instituição são amplamente divulgados aos países-membros, o que contribui para fortalecer o processo de ampliação dos direitos sociais da cidadania. A esse respeito conferir Beisiegel. (APUD VIEIR., 2006, p. 103).

do pós-guerra”. Houve uma presença representativa de delegados da Europa ocidental de 21 países, onde a atenção se voltava para as questões que afligiam as nações industrializadas e desenvolvidas. No relatório apontava-se que os problemas especiais gerados no mundo exigiam cooperação internacional, e atribuía-se a Unesco o papel de “facilitadora” dessa cooperação apoiando as missões de países menos desenvolvidos a países com tradição e experiência em educação de adultos.

Segundo Gadotti (2011, p.41), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. Como a escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra e nem formado o homem para a paz, urgia-se “organizar uma educação paralela, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada, fora da escola”.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Período de 1958 a 1964: Novas Propostas

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o período de 1959 a 1964 é considerado o “período das luzes para a educação de jovens e adultos”, uma das épocas mais ricas da história da educação de jovens e adultos. As discussões e debates sobre a política e o desenvolvimento econômico-nacional desenvolvido nesse período, foram intensos.

Estávamos no início dos anos 1960, um tempo marcado por intensa agitação política e ideológica. Grupos estudantis, organizações políticas e associações religiosas, que refletiam diferentes projetos sociais alternativos, buscavam exercer influência junto às camadas populares, com vistas a legitimar suas propostas. Devido a seu aspecto político e pedagógico, a educação era vista como a prática social que melhor se oferecia a tais propósitos. No plano econômico, vivíamos a euforia do nacional desenvolvimentismo, que possibilitou a emergência de um movimento de expressão popular em cujo bojo se inscreveram as mais diversas iniciativas de cunho educativo. O período no qual Juscelino Kubitschek esteve no poder - marcado pelo lema “Cinquenta anos em Cinco” foi caracterizado por diversas realizações no âmbito econômico. De fato, no intervalo que vai de 1956 a 1961 o Brasil apresentou um intenso crescimento econômico. A base para esse desenvolvimento foi uma extraordinária expansão da produção industrial. (VIEIRA, 2006, p.105).

Durante esse período, aconteceram várias ações no campo da educação de adultos. Dentre eles destacam-se: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio.

Segundo Paiva (1972), em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, que caracterizou-se por uma tentativa conjunta dos profissionais da educação em rever o que havia sido feito no país, buscando soluções racionais para o problema. Seu objetivo seria o estudo dos problemas em seus múltiplos aspectos, visando seu aperfeiçoamento, analisando os métodos e processos pedagógicos mais adequados à educação de adultos.

O Congresso surge com um novo entendimento a respeito do analfabetismo no Brasil. Segundo Fávero (2004, p.20), o educador Paulo Freire, mesmo não tendo ainda um envolvimento maior com o problema do analfabetismo entre os adultos, apresenta e defende, liderando um grupo de educadores pernambucanos, o relatório intitulado como: A Educação

de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos mocambos. Defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a participação e a responsabilidade social e política. As ideias de Paulo Freire, bem como suas propostas para a alfabetização de adultos, serviram como ponto de partida para o surgimento de vários programas de alfabetização e educação popular, que se realizaram no país no início dos anos 60.

Segundo Vieira (2006, p.111), os programas de alfabetização existentes foram mobilizados por meio de instituições religiosas, intelectuais e estudantes articulados aos sindicatos e a outros movimentos sociais. Essas experiências também tinham apoio do Estado em diferentes instâncias. Dentre eles, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.

Os movimentos de educação e cultura baseados nos princípios da Educação Popular, proposta pelo educador Paulo Freire preconizaram experiências de alfabetização de adultos a partir da crítica ao modo tradicional, recusando as cartilhas como doação. Segundo Fávero (2004), outra experiência matriz do Movimento de Cultura Popular foi o atendimento educacional tanto para as crianças, como para os adultos da população pobre, numa proposta de recuperação da cultura como elemento essencial de compreensão e transformação da sociedade. “Freire e sua equipe estabelecem decisivamente a alfabetização como primeiro passo de ampla educação de adultos”.

Coube a Paulo Freire, partindo do conceito de cultura e recuperando a cultura popular como uma forma de vida, sintetizar genialmente essa abordagem, nas famosas “fichas de cultura” do sistema de alfabetização, forte motivação para os processos educativos realizados na época. (FAVERO, 2004, p.22).

No dizer de Fávero (2004), tais experiências desenvolvidas pelos movimentos de cultura popular foram extremamente importantes nesse período, pois possibilitou uma maior participação das massas, nos movimentos por parte da sociedade, deixando um legado que merece ser lembrado e incorporado quando pensamos em políticas de EJA. Três lições merecem ser destacadas: a) a primeira é o fato de essa educação estar referida a um projeto nacional hegemônico, acreditava-se na sua força para uma mudança radical nas estruturas socioeconômicas e a Educação de Jovens e Adultos como preparadora dessa mudança. b) Ampla mobilização da sociedade civil, motivada pelo projeto hegemônico e impulsionada pelo compromisso político de transformação da realidade brasileira. c) diz respeito à descentralização da ação educativa. Quebrando a imposição por parte de prefeituras e instituições da sociedade civil de métodos e materiais preparados em nível nacional, como os programas radiofônicos, aulas e material didático específico regionalizado (FÁVERO, 2004, p.22 e 23).

Foi nesse período, que ocorreu em Montreal (Canadá), em 1960, a segunda CONFINTEA². De acordo com Paiva (2005, p 78), os países convocados pela Unesco, reuniram-se para discutir dentre os vários temas, o papel e o conteúdo da educação de adultos. Tendo em vista a preocupação do mundo político de 1960, a relação entre humanismo e técnica – o aperfeiçoamento profissional de cada um, em consonância com os valores que dignificassem a condição humana e o progresso social, isto é, formar o homem moderno.

Outro dado importante, segundo Paiva (2005), é que a Conferência demarca que a educação de jovens e adultos deve integrar o sistema educacional, não devendo existir como apêndice. A vinculação a um sistema educacional implica beneficiá-lo com recursos adequados, segundo característica de cada país. Destaca também o papel que os institutos das

² CONFINTEA – Segunda Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal-Canadá de 21 a 31 de agosto de 1960.

Nações Unidas no fomento e apoio aos países subdesenvolvidos pela necessidade imperiosa de integrar a educação de adultos a todos os esforços de desenvolvimento de modo geral.

No âmbito do direito, surgia o reconhecimento que “todo adulto homem e mulher, tinha possibilidades suficientes para a educação geral e profissional e demandava a todos os Estados medidas que assegurassem essas possibilidades”, apesar das recomendações, pouco ou nada foi feito nesse sentido. Estudiosos constataram que as populações excluídas dos sistemas de ensino foram as menos beneficiadas pelas políticas educativas.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Governo Militar e as Novas Políticas Educacionais

Segundo Paiva (1972, p.259), os primeiros anos de 1964 se caracterizaram pela intensa mobilização de grupos políticos, militares e conservadores e pela constante ameaça de golpes e contragolpes, naquele momento os programas de alfabetização das massas adultas apareciam como um perigo para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista. Os temores aos efeitos dos programas de educação de adultos, criados entre 1961 e 1964 fizeram com que estes fossem reprimidos.

O golpe de abril de 1964, segundo Haddad e Di Pierro (2000), produziu uma ruptura política na qual os movimentos de educação e cultura populares foram praticamente desmobilizados e seus dirigentes perseguidos e censurados. Os programas de alfabetização deixaram de existir em grande parte. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada e seus trabalhos interrompidos. As atividades da Campanha “De Pé no Chão” foram interrompidas e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica.

Tanto os professores como as lideranças estudantis foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos de exercerem suas atividades, face à grande repressão política da época. Líderes como o professor Paulo Freire foram presos e exilados. A atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar foram reprimidos como veremos na citação a seguir:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares, o Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (HADDAD e DI PIERRO, 2000 p.113).

Com a repressão, as diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas no sistema Paulo Freire que persistiram, foram desenvolvidas de forma isolada e dispersa, porém, com pouca duração. A educação de adultos foi deixada de lado pelo Ministério da Educação nos dois primeiros anos do governo militar, que, segundo Paiva (1972), repercutiu mal internacionalmente, pois a UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, voltava a reiterar seus apelos aos países membros para que desenvolvessem tais programas de combate ao analfabetismo, e o Brasil tinha esse compromisso na área educativa.

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonada 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 e DI PIERRO, 2000 p.114).

Alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a ABC, Cruzada de Ação Básica Cristã nascida no Recife, e dirigida por evangélicos norte-americanos, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Essas Cruzadas tinham caráter conservador e propósitos assistencialistas e, alimentos eram distribuídos para os alunos e alunas. As Cruzadas serviam aos interesses do regime militar. Estas foram muito criticadas, por uma série de razões, até que se extinguem entre os anos de 1970 e 1971.

As dificuldades enfrentadas pela Cruzada ABC, principalmente a partir de 1968, referiram-se fundamentalmente aos recursos financeiros para a manutenção do programa. Entretanto, a própria programação e orientação da Cruzada era violentamente criticada – seu material didático, sua atuação comunitária sua escassa rentabilidade, seu alto custo-aluno, sua concepção do analfabeto como incapaz, sua orientação estrangeira; tais críticas, associadas as acusações de falta de probidade no emprego de recursos, refletiram-se nas suas possibilidades de conseguir novos empregos, eles tendiam a desaparecer na medida em que as despesas com a educação dos adultos eram incorporadas ao orçamento da União(PAIVA, 1972 p.276).

A partir de 1968, o governo federal criou um programa de âmbito nacional, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tinha como missão oferecer alfabetização aos adultos analfabetos do sistema escolar nas mais variadas regiões do país. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o governo investiu recursos significativos na montagem de uma organização administrativa e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. Várias comissões municipais foram instaladas em várias localidades, com o objetivo de executar as atividades, exercer o controle rígido das ações e supervisionar a parte pedagógica.

Como afirma Paiva (1972, p.296), o Mobral contou efetivamente com muitos elementos da Campanha de 1947, buscou provocar entusiasmo popular tal como a CEEA³ (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), firmou convênios com estados, municípios e entidades privadas, promoveu intensa propaganda. No entanto, o programa teve objetivos políticos e ideológicos aos quais se associam os benefícios externos da educação e aos métodos pedagógicos a serem utilizados. Seu lançamento, em 1970, demonstra a urgência na consecução de seus objetivos políticos e de impacto sobre a opinião pública.

O entusiasmo manifesta-se através de documentos que falam em erradicar a chaga social da existência de analfabetos ou da consideração do analfabeto como causa do desemprego (35.000.000 de analfabetos e muitos milhões de desempregados e sem ofícios, por falta de escolarização. O Mobral caracterizou-se inicialmente como campanha de alfabetização, atingindo cerca de 500.000 alunos nos seus 4 primeiros meses de funcionamento. Em seguida, a experiência mostrava a necessidade urgente de imprimir maior profundidade ao trabalho educativo e a urgência de oferecer cursos de continuação. “Iniciava-se o planejamento de uma experiência de ensino primário condensado com cerca de 10% dos alunos alfabetizados em 1970”. (PAIVA, 1972, p. 297).

³ CEEA – primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos lançada pela União em 1947, em plano nacional, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. (FÁVERO, 2004 p.14).

Fávero (2004, p. 25) anuncia que a primeira fase do Mobral durou até 1970, quando foi reformulado e passou a ter estrutura de fundação, convertendo-se no “maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado em todo o país”, abrangendo na época, quase todos os municípios brasileiros. Representou a certificação de milhares de trabalhadores mobilizados para grandes obras públicas em todo o Brasil e para a construção civil.

O Ensino Supletivo se consolidou, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), como uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar. Este teve sua regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971, no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valmir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo e do documento “Política para o Ensino Supletivo”, produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972.

O Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal”, onde a Legislação atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso educacional daqueles que não puderam realizar a sua escolarização na idade adequada, e germinar “a educação do futuro”, esta dominada pelos meios de comunicação e a escola constituindo-se como um centro de comunidade para sistematização de conhecimentos.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a Lei 5.692/71 estendeu a escolaridade obrigatória para oito anos, colocando em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. A mesma lei ainda limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. O direito mais amplo à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais das populações mais pobres.

A Lei 5.692/71 preconizou a flexibilidade para aqueles estudantes que não haviam completado na idade própria a escolaridade obrigatória. Esta flexibilidade prevista na letra da lei se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras, além dessas modalidades, os exames supletivos funcionaram como mecanismo de certificação, atualizando exames de madureza, já existentes, pois os candidatos preparados por meio do ensino distância ou cursos livres ou ainda aqueles sem preparação específica que desejassem atestar seus conhecimentos, se submetem duas vezes ao ano a exames finais organizados pelos estados, por disciplina e sem precisar estar matriculados ou frequentando a escola.

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela. O paradigma da educação popular de inspiração Freireana, que serviu como referência para os educadores interessados em qualificar o ensino supletivo e aproximá-lo das necessidades educativas de seu alunado, havia predominantemente tomado em consideração os educandos adultos desescolarizados, trabalhadores que, mesmo morando nas grandes cidades, mantinham grandes vínculos com uma cultura rural. O que ocorre, entretanto, é que a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma “nova escola” voltada a um novo público, antes, não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001 p.64).

É importante destacar que na III Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA - realizada em 1972 em Tóquio, no Japão, buscou-se concentrar esforços no fortalecimento das estratégias e no desenvolvimento da educação de adultos. Segundo Paiva (2005 p.84), pela primeira vez faz-se uma associação entre educação e necessidades humanas, mais tarde traduzidas por necessidades básicas de aprendizagem. A educação de adultos tinha objetivos mais amplos: favorecer um sistema funcional de educação permanente.

Aos governos foi atribuída à recomendação de colocar em primeiro plano de suas preocupações a educação de adultos, em pé de igualdade à educação escolar, para isso, os investimentos deveriam ser sensivelmente aumentados, contando com o apoio das organizações internacionais como a Unesco e agências bilaterais de cooperação para o desenvolvimento, onde uma parte importante dos recursos seriam destinados à educação de adultos, tornando possível em alguns casos, expandir essa educação.

De acordo com Paiva (2005), a Conferência de Tóquio sublinhou alguns pontos: que a educação é um processo permanente, e que tanto a educação de adultos como a de crianças e adolescentes não se separam. A educação tem necessidade da participação e do engajamento ativo dos adultos como agentes eficazes na transformação e melhoria das condições de vida. “Assim a tarefa essencial da educação de adultos durante a Segunda Década das Nações Unidas para o desenvolvimento, consistiria em atender as necessidades das populações entregues a própria sorte” (PAIVA, 2005, p.85).

Quatro anos depois, ocorre a Conferência Geral Unesco, 19ª reunião em Nairóbi, de 26 a 30 de novembro de 1976, onde é aprovado um conjunto de recomendações relativo ao desenvolvimento da educação de adultos. Esta reunião estabelece, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 26 e 27, que especifica o direito de toda pessoa à educação e uma livre participação na vida cultural, artística e científica, assim como, a inseparabilidade de educação e democracia e abolição de privilégios, o que é previsto para ser feito pela educação permanente, por estar assumindo que a educação de adultos é parte integrante da educação permanente (PAIVA, 2005, p. 86).

A Conferência recomenda prioridade absoluta para os Programas de Jovens e Adultos, por considerar esse segmento uma massa expressiva da população, destacando que a educação de adultos é de suma importância para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural da sociedade em que vivem. Um importante aspecto a destacar, segundo aquela autora, diz respeito à educação de adultos como integrante de um projeto global de educação permanente, vinculando a todos os aspectos da vida social, cultural, econômica; a questões de gênero, grupos sociais e métodos educativos; a formação geral e profissional; a reestruturação dos sistemas de ensino; destacando a relação estreita com o trabalho, que a garantia do direito a educação estabelece e a possibilidade da paz e da justiça social. (UNESCO, 1976 apud PAIVA, 2005, p 87).

2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Período de Transição Democrática e os Anos 90

A retomada do governo nacional pelos civis em 1985, segundo Haddad e Di Pierro (2000), representou um momento histórico para o país, foi um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. Os antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que se desenvolveram ao final dos anos 70, ocuparam espaços no cenário público, renovando as estruturas sindicais ou criando novas formas de organização e institucionalização das associações preexistentes.

De acordo com esses autores, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira após 1985, e a ação da sociedade civil organizada, legitimou-se publicamente a democracia representativa, em especial ao parlamento e às normas jurídico-legais. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, a educação fundamental aos jovens e adultos formalizou-se através de instrumentos jurídicos, com a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

No dizer de Haddad e Di Pierro (2001), o processo de redemocratização foi muito importante, pois ajudou na revitalização do país e das práticas de educação de jovens e adultos. Este tema foi debatido na Assembleia Nacional Constituinte e consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988 como direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos para que os governos e a sociedade civil concentrassem esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, para que esses objetivos fossem alcançados, deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

É importante registrar que, no âmbito internacional, foi realizada em Paris, no ano de 1985, a IV CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos. A conferência de Paris trouxe à ordem do dia a questão da diversidade cultural, a multiplicidade temática e o pluralismo conceitual das experiências históricas da educação de adultos. Segundo Paiva (2005), no relatório final considerou-se a estreita vinculação entre educação permanente e desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico no mundo contemporâneo. A Conferência declara o *direito de aprender* como desafio central da humanidade e passa a ser visto como um instrumento indispensável para a sobrevivência da humanidade e como condição prévia para o desenvolvimento humano, melhoria das condições de vida dos trabalhadores da cidade e do campo.

De acordo com Paiva (2005), esta Conferência de Educação de Adultos compreendeu o aprender como um direito humano fundamental e não deve se restringir apenas a alguns setores da sociedade, mas a todos os povos. A Conferência ainda conclama a todos os países que reconheçam o direito de todos ao aprender, criando-se as condições materiais e humanas necessárias para o acesso universal à educação. Por fim, lança um questionamento aos governos, países e sociedade acerca do futuro da humanidade, destacando a educação de adultos como indispensável à construção de um mundo mais humano.

O ano de 1990 foi declarado pela ONU - Organização das Nações Unidas como sendo o Ano Internacional da Alfabetização, vários eventos de âmbito mundial ocorreram nesta década, afirma Boff (2002), dentre eles, destacam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, a Conferência de Hamburgo em 1997, que resultou na declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, e a reunião da Cúpula Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Dakar, Senegal, em abril de 2000, que resultou num compromisso para com os objetivos e metas de Educação para Todos, denominado Marco de Ação de Dakar, e outros eventos continentais e nacionais, envolvendo esse tema.

Um evento inédito marcou os anos 90 e, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), este muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Realizou-

se em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi aprovada, propondo uma nova abordagem global do problema educacional no mundo.

Nesta Conferência foi aprovada uma declaração em que os países se comprometeram com a oferta de uma educação básica de qualidade para a população mundial, fundamentada na ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A Declaração da Conferência de Jomtien destacou a Educação de Jovens e Adultos, incluindo metas concernentes à redução de taxas de analfabetismo, capacitação aos jovens e adultos e expansão dos serviços de educação básica. As orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais.

Esta Conferência produziu um documento, que foi assinado pelos países participantes, dentre os quais o Brasil e nele se reconhecia a educação como um “direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”, e no plano de ação elaborado foi estabelecido entre as diversas metas a serem buscadas em cada um dos países signatários o “acesso universal e conclusão da educação fundamental ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico” e a redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos do nível registrado em 1990, já no ano de 2000 a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país”⁴ (BOFF, 2002, p.77).

Em março de 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Mello, uma das medidas adotadas por esse governo, foi a extinção da Fundação Educar. Esse ato fez parte de um extenso pacote de medidas que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais. A extinção desta fundação surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que, a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação.

Esta medida representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Com essa postura, a União já não participava diretamente da prestação de serviços educativos voltados para os jovens e adultos, ficando a cargo dos municípios a matrícula do ensino básico, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados se concentraram nas matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio.

Nos dois anos que antecederam o *impeachment* do presidente Collor, seu governo prometeu colocar em movimento um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que prometia, dentre outras medidas, substituir a atuação da extinta Fundação Educar, por meio da transferência de recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos, no entanto, no dizer de Haddad e Di Pierro (2000), o PNAC foi extinto logo após o mandato-tampão exercido pelo vice-presidente Itamar Franco.

Em 1993 o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano de política educacional, para que o Brasil pudesse ter

⁴ Declaração Mundial de Educação para todos; Educação; Um direito para a vida; Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo, Ação Educativa (1999, apud BOFF, 2002, p. 77).

acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, Conferência de Jomtien 1990. No final deste governo, em 1994, foi concluído o Plano Decenal de Educação para Todos, que fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Em 1994, foi eleito para a Presidência da República Fernando Henrique Cardoso, sendo reeleito em 1998. Este colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implantação de uma reforma político-institucional da educação pública, que compreendeu diversas medidas, dentre as quais, a aprovação de uma emenda constitucional 14/96, que resultou na Lei 9394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A aprovação dessa emenda, segundo Vieira (2006), representou no campo da EJA a desuniversalização dos direitos educacionais, aprofundando a sua desqualificação no âmbito legal. Pois, modificou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade da educação fundamental dos que a ela não tiveram acesso na idade apropriada e mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a nova LDB 9.394 aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro, que apesar de muitos debates produzidos pela sociedade civil, não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. Em relação à educação de jovens e adultos, a nova legislação foi pouco inovadora e extremamente sucinta, seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Com a lei 9.394/96 foi abolida a distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, e a EJA foi integrada organicamente ao ensino básico comum, que, juntamente com a flexibilização de ensino, pode ser considerado o único ponto de ruptura em relação às legislações anteriores. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixada em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou, em 1995, a reforma educacional, restringindo os gastos públicos, descentralizando os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo os gastos em favor do ensino fundamental obrigatório, relegando a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, desenvolvendo programas paralelos, como o Programa de Alfabetização Solidária e deixando a cargo das outras esferas e de outras instituições civis o financiamento e a produção dos serviços nesta área, reforçando as tendências à descentralização destes.

Com a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, foram suprimidas as Disposições Transitórias da Constituição de 1988, art. 212 que estabelecia a obrigatoriedade de o poder

público gastar 50% dos recursos vinculados à educação, com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos.

Outra redação dada ao Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias foi a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em todos os Estados. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), ao criar este fundo, o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo fundamental, que constitui a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios.

A nova LDB diminuiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens, e manteve a ênfase nos exames rebaixando a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio. A lei obrigou os estados e municípios a implementarem planos de carreira para o magistério, aplicar pelo menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes em efetivo exercício e na habilitação de professores leigos, e instituiu conselhos de controle e acompanhamento nos quais têm assento autoridades educacionais, representantes das famílias e dos professores.

A educação de jovens e adultos foi situada pela nova LDB como uma modalidade educativa que compõe a educação básica. Sendo assim, a flexibilidade organizacional e as possibilidades de aceleração de estudos foram estendidas a toda educação básica. A EJA é tratada em seção específica, intitulada Educação de Jovens e Adultos. Na seção V do Capítulo II, da LDB, refere-se à EJA:

Art. 37 Declara que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

§1º- Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames,

§2º- O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, de modo a facilitar, para esse grupo, o acesso à educação bem como garantir sua permanência.

Art. 38: Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos de caráter regular (BRASIL, 1996, p.5).

Assim, de acordo com Vieira (2006), o Ministério da Educação se eximiu de suas responsabilidades no tocante à EJA, porém, o Governo Federal não se isentou completamente da educação básica de jovens e adultos. A participação da União caracterizou-se por intervenções de caráter compensatório, destinado ao atendimento das regiões mais pobres do país uma vez que outras instâncias governamentais tomaram iniciativas a fim de acolher as demandas da sociedade civil no que tange à elevação da escolaridade dos jovens e adultos. As questões referentes à EJA foram deslocadas para outros Ministérios, resultando na pulverização dos programas da União. Os recursos do Governo Federal atribuídos à educação de jovens e adultos foram direcionados para subgrupos sociais e para as regiões mais pobres do Brasil.

O presidente Fernando Henrique Cardoso criou em 1997, o Programa Alfabetização Solidária, este conhecido pela sigla PAS. Segundo Gadotti (2008, p. 42), é uma organização sem fins lucrativos, que adota um modelo simples de alfabetização inicial e de baixo custo,

baseado no sistema de parcerias com os diversos segmentos da sociedade. Este programa trabalha desde janeiro 1997 e já atendeu mais de 5 milhões de alunos em mais de 2 mil municípios, em parceria com empresas, governos e universidades e até o final desse governo em 2002, já havia atendido perto de três milhões de jovens e adultos. Para Gadotti (2008):

Entender a educação de adultos como um ato de “solidariedade” é concebê-la como um ato humanitário, generoso, voluntário, muito desejável, mas não como uma modalidade da educação básica. A alfabetização de adultos não pode ser concebida como uma questão de solidariedade. É uma questão de direito social. É um direito que foi negado ao analfabeto na infância e na adolescência. O Estado deve garantir esse direito. O Brasil tem uma grande dívida social em relação aos adultos brasileiros analfabetos (GADOTTI, 2008, p.42).

Além do programa de Alfabetização Solidária, também foram desenvolvidos pelo Governo, segundo Vieira (2005), o Programa Nacional de Reforma Agrária, PRONERA, criado em 1998, atendia trabalhadores rurais de assentamentos, que se encontravam na condição de analfabetismo absoluto e o Programa Recomeço, criado em 2001, valendo-se de recursos do Tesouro e do Fundo de Combate à Pobreza, e era destinado à elevação da escolaridade em nível do ensino fundamental, atendendo aos estados que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento Humano. Ao analisar os programas desenvolvidos pelo Governo Federal durante esse período, Di Pierro (2001, apud VIEIRA, 2006, p.288) sublinha que:

[...] Tais iniciativas são de natureza compensatória e visam a aliviar a pobreza na qual tais grupos se encontram. A focalização das políticas sociais se assenta na tese de que “sob condições delimitação de recursos, o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo”. A lógica subjacente a essas políticas compromete o princípio de universalização dos direitos e conduz à segmentação das políticas sociais, que assumem progressivamente a função de compensar as desigualdades sociais geradas pelos efeitos do próprio modelo econômico.

No ano de 1997 ocorreu no Brasil um intenso debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Boff (2002) este tinha previsão legal na Constituição de 1988 e na LDB aprovada em 1996, em sintonia com a Declaração Mundial sobre “Educação para todos”, a Conferência de Jomtien, ocorrida em março de 1990.

O Plano Nacional de Educação também estabeleceu 26 objetivos e metas, dentre as quais, destacaremos as mais importantes conforme anuncia Di Pierro (2000), são aqueles que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

No dizer de Di Pierro (2010 p. 945), o Plano Nacional de Educação havia previsto um mecanismo de monitoramento periódico, no qual os sistemas de ensino ficariam responsáveis pela divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA. Porém, essa meta jamais foi tomada em consideração pelos governos, de modo que não há indicadores e relatórios que nos auxiliem a avaliar o grau de cumprimento do Plano. A Década da Educação para Todos se propunha não só a assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem

acesso ao ensino de qualidade, mas também a reduzir pela metade os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem. Para Torres (2001, apud Boff, 2002, p. 107), a Educação para todos acabou se voltando para enfoques minimalistas e soluções rápidas e fáceis, sem uma visão ampliada e renovada da educação em geral como veremos na citação a seguir:

Chegado o momento da execução, diante da urgência dos prazos e da pressão nacional e internacional por mostrar resultados, a Educação para Todos foi se voltando para enfoques minimalistas, o curto prazo, a solução fácil e rápida, a quantidade acima da qualidade. A “visão ampliada” da educação básica e suas ambiciosas metas de uma educação com qualidade para todos, em muitos sentidos, “encolheu”. Dito de outra maneira: “a visão ampliada” da educação básica – que na verdade é uma visão ampliada e renovada da educação geral – não chegou (ainda) a ganhar forma.

Segundo Di Pierro (2010), em meados da década de 1990, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI difundiu o Relatório Jacques Delors, que reiterou ser a educação um bem coletivo, na qual todas as pessoas deveriam ter acesso; e, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos comprometeu os países signatários da Declaração de Hamburgo com a promoção da aprendizagem ao longo da vida. Também no âmbito nacional, a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado.

A partir dessa conferência realizada em Hamburgo, na Alemanha, dois documentos importantes foram publicados segundo Fávero e Freitas (2011): a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, este último formulado a partir de dez temas de estudos, para os quais a Conferência indicou compromissos entre os estados membros que foram expressos na seguinte declaração:

O reconhecimento do “Direito à Educação” e o “Direito a Aprender por Toda a Vida” é mais que nunca uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (UNESCO, 1997 apud FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 382).

De acordo com essa Conferência, governos e parceiros sociais devem tomar medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação. No que tange ao governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos, para que a educação continuada durante a vida seja uma realidade possível e reconhecida. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 382). A Conferência de Hamburgo⁵ estabeleceu a “Agenda para o Futuro da Educação de Jovens e Adultos” que define de modo detalhado os novos compromissos com a Educação de Adultos, no dizer de Paiva (2004, p.31) duas vertentes importantes passavam a configurar a educação de jovens e adultos pós Hamburgo:

⁵ Conforme Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasília SESI /UNESCO, 1999.

A primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, por passar a ser vista a educação como um direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência de aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida.

A declaração de Hamburgo chama atenção no sentido de assegurar a educação básica como um direito, um dever e uma responsabilidade para com os outros e com a sociedade. A Educação de Jovens e Adultos passou a ser compreendida como uma multiplicidade de processos formais e não formais de educação e aprendizagem ao longo da vida, ultrapassando os muros escolares e desenvolvendo-se em diversas esferas da vida social. Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, da educação para a cidadania e do desenvolvimento sustentável.

2.5 A Educação de Jovens e Adultos nos Anos 2000 e a Situação Atual

Neste período, segundo Fávero e Freitas (2011, p. 382) houve pelo menos três registros importantes quanto à legislação relativa à educação de jovens e adultos: a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº: 11/2000, que teve como relator o professor Carlos Roberto Jamil Cury, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF); e o Parecer CEB/CNE 03/2010, que reformulou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso, idade mínima e certificação nos exames e a educação de jovens e adultos sendo desempenhada por meio da educação à distância.

O parecer CEB/CNE 11/2000, além de reiterar o direito à educação, supera o conceito antigo de ensino supletivo para os jovens e adultos, e avança na definição das três funções para esta modalidade de ensino, que segundo Paiva (2004, p.31), são as funções *reparadora* (que devolve a escolarização não conseguida quando criança); a *equalizadora* (que cuida de pensar politicamente a necessidade da oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização), e a *qualificadora* (entendida como o verdadeiro sentido para a EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada).

De acordo com Fávero e Freitas (2011, p. 383), com a assunção do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, este deu prioridade à Educação de Jovens e Adultos (EJA), criando a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura MEC e institucionalizou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), contrariando as expectativas dos estudiosos e dos Fóruns de EJA, direcionando o programa para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estes com elevados índices de analfabetismo de jovens acima de 15 anos. Trata-se de um programa voltado para o atendimento da alfabetização de jovens, adultos e também de idosos. Tem como primeiro objetivo despertar o interesse de uma massa marginalizada da população que não teve acesso à escola em idade regular. Este Programa, já passou por várias modificações desde a sua implantação inicial e prolonga-se até os dias atuais.

Em dezembro de 2007, no âmbito do Ministério da Educação, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto nº 6.302/2007, com o objetivo de estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007).

O programa Brasil Profissionalizado tem por objetivo fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, para isso, o MEC passará a incentivar os estados e municípios a retomar o ensino profissional, dando assistência financeira e técnica para que estes, em contrapartida, promovam novas matrículas em suas escolas técnicas, de forma inteiramente gratuita, com qualidade e eficiência. O programa possibilitará a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio, integradas à educação profissional, sendo uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A grande novidade é tornar as redes de educação profissional atrativa para o retorno dos estudantes que abandonaram a escola e estão com a idade em descompasso com a idade regular de sala de aula. Para isso, criar a profissionalização vinculada à educação de jovens e adultos, através do PROEJA de Nível Médio.

No ano de 2005, este mesmo governo visando democratizar o acesso à escolarização e atenuar os índices de distorções e desigualdades sociais entre os jovens brasileiros, lançou a Política Nacional da Juventude, criando a Secretaria Nacional da Juventude e o Conselho Nacional da Juventude. A coordenação da Secretaria Nacional da juventude e Secretaria Geral da Presidência da República instituiu o PROJOVEM, em parceria com os Ministérios da Educação do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, por meio da Medida Provisória Nº 238, de 01/05/2005, o Programa foi regulamentado pelo Decreto Nº 5557, de 05/10/2005. (BRASIL, 2008). Para Frigotto (2005, p. 102), a finalidade do PROJOVEM é:

Proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

O Programa é destinado aos jovens de 18 a 29 anos que não concluíram a oitava série do ensino fundamental, ou que tenham cursado até o 4º ano, que não estejam estudando e não possua vínculo formal de trabalho. O governo oferecia, como incentivo, uma ajuda financeira, no valor mensal de R\$ 100,00 aos jovens que apresentarem 75% de frequência às aulas e 75% das atividades e trabalhos escolares. Esse incentivo constitui-se num atrativo para o retorno do jovem aos estudos (BRASIL, 2008).

O objetivo do PROJOVEM é promover a integração da Formação Básica com a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, por intermédio de ações comunitárias, oferecendo aos jovens oportunidades de interação social, apropriação de novos conhecimentos e ao mesmo tempo capacitá-los para sua inserção no mundo do trabalho e conseqüentemente a melhoria da qualidade de vida, o crescimento pessoal, social e profissional. (BRASIL, 2008).

Por fim, o governo brasileiro visando uma política de integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na modalidade EJA, instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e adultos (PROEJA), este originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e revogado posteriormente pelo Decreto 5.840/06 de 13/07/2006, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e por meio do Ministério da Educação. Sob a coordenação da Educação Profissional e Tecnológica, inseriu a política de expansão da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica visando à multiplicação da oferta de cursos

técnicos na modalidade PROEJA, tanto nas instituições de ensino públicas quanto privadas. Conforme o artigo 1º inciso § 3º do Decreto nº 5.840/2006, que diz:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2006).

A ampliação da possibilidade da oferta do PROEJA, em instituições de ensino nas esferas, estaduais, municipais, entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical, introduzida por esse Decreto, representa um avanço significativo na educação brasileira. Concebe o compromisso que essas entidades públicas integrantes com os sistemas educacionais têm, em relação aos princípios específicos do Proeja em promover a inclusão da população nas ofertas educacionais e na inserção orgânica da modalidade EJA, integrada à educação profissional, a partir da concepção de educação como um direito fundamental e dever do Estado e na ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; compreendendo o trabalho como princípio educativo, vinculando a escola média com a perspectiva do trabalho numa ação transformadora. (BRASIL, 2007, p.37,38).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.3), apesar dos avanços nas políticas educacionais brasileiras, mais uma vez, as expectativas de mudanças estruturais e educacionais anunciadas pelo governo Lula não se realizaram. Dentre os motivos levantados pelos autores, destaca-se o caráter fragmentário da política de Educação Profissional do Governo Federal que se revelam através de Programas focais sem uma articulação entre si como vemos na citação a seguir:

Não obstante essas declarações favoráveis à integração, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). [...] sendo ambos os programas dirigidos aos desempregados ou aos alunos de escolas públicas, com vistas à inserção profissional, o que os caracteriza é a falta de integração com outras políticas como a de inserção profissional e de melhoria da renda das famílias. O que somente poderia ocorrer por meio de um projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda. (FRIGOTO, CIAVATTA. RAMOS, 2005, p.4, 16 e 20).

Assim sendo, considerando a complexidade das questões que envolvem a história das políticas educacionais no campo da EJA até agora corroborados, fica evidente ao longo da educação brasileira, que as iniciativas propostas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais mais amplas que considerem as realidades sociais onde estão inseridos os Jovens e Adultos, tendo em vista as suas especificidades, incorporando o saber-fazer do aluno trabalhador aos currículos de ensino, que devem fazer parte da organização dessas políticas assim também, a formação permanente do educador de EJA. Contudo, não bastam apenas financiamentos de campanhas para garantia do direito a Educação para estes sujeitos jovens e adultos, precocemente excluídos da escolaridade "regular", cabe uma ação mais efetiva de

nossos gestores públicos no sentido de conhecer as concepções que fundamentam essas políticas ou programas, de modo a apoiar os projetos destinados para esta modalidade de ensino, e assim formar uma rede eficiente e articulada, que possa atender as instituições proponentes, para que avancem na possibilidade de instituir a EJA como uma política de Estado. Pois, conforme afirma Beisiegel (1997, p. 9): “a efetivação desses direitos continua sendo uma questão eminentemente política, ou em outras palavras, um dos desdobramentos da luta política mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania”.

Assim, a própria Constituição Federal estabelece no item VI do art.208 que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras ações, pela oferta regular de ensino noturno, adequado às condições do aluno trabalhador. Contudo, esta obrigação do poder público não tem sido cumprida da forma como deveria, já que a formação oferecida pelo sistema escolar não possibilita condições de aprendizagem para que estes educandos sejam inseridos no mercado de trabalho, tendo em vista os altos índices de abandono e repetência escolar que se reproduzem ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo II, mostraremos um pouco da história da educação do Estado do Amapá, identificando os seus gargalos, fragilidades e desafios enfrentados pelos governos na busca de soluções para os graves problemas educacionais que nortearam as políticas governamentais no Campo da Educação de Jovens e Adultos.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAPÁ

O estado do Amapá situa-se ao norte do território brasileiro e possui uma extensão territorial de 142.814,585 Km². O Estado faz fronteira com o Pará, o Suriname e a Guiana Francesa. Apesar de ser relativamente pequeno se comparado com outros Estados da região amazônica, o Amapá concentra-se numa das maiores diversidades em ambientes naturais, pois pertence a dois grandes domínios geográficos: o amazônico e o oceânico, o que lhe atribui características muito particulares quanto à formação e estruturação de seus ambientes naturais. Pela sua própria localização privilegiada e estratégica, situa-se na interconexão dos mercados locais e internacionais. Suas atividades econômicas são o extrativismo e o manejo da floresta, produção do manganês, ouro, plantações de arroz, milho, feijão e mandioca, além da pesca e a criação de búfalos (MORAIS e MORAIS, 2009).

Os principais rios do Amapá são: Amazonas, Araguari, Jari, Maracá e Oiapoque. O Estado possui a maior preservação da cobertura vegetal original, que corresponde a 98% de mata preservada, formada por florestas tropicais. Em 2002 foi criado o maior parque florestal do planeta, o Parque Nacional das Montanhas do Tumucumaque, com área de 3,8 milhões de hectares. A biodiversidade cultural é uma realidade, em especial se considerarmos a presença de aproximadamente 5 (cinco) mil índios em seu território (MORAIS e MORAIS, 2009).

A história da ocupação do espaço amapaense na década de 40 segundo Moraes e Rosário (2006) está relacionada com a defesa e fortificação das regiões fronteiriças do Brasil. Os portugueses, tendo em vista assegurar a soberania das terras conquistadas se preocuparam em garantir a fixação de sua gente nas regiões limítrofes do Brasil.

Em 1943, quando o presidente Getúlio Vargas visando à formação de áreas que protegessem as fronteiras brasileiras, numa época em que a Segunda Guerra Mundial estava no seu ápice, tomou a decisão de criar cinco territórios federais, entre eles o Amapá. Segundo Chelala (2008, p.119-120) a justificativa para a criação dos Territórios Federais no Brasil destinava-se ao preenchimento do “vazio demográfico” de espaços brasileiros cuja ocupação resultou de tensão com países vizinhos, como veremos na citação a seguir:

A implantação desse modelo de ocupação foi uma resposta aos movimentos militares fronteiriços dos países latino-americanos limítrofes ao Brasil, que receavam uma expansão territorial brasileira, semelhante ao que ocorreu no Acre, revitalizando a preocupação com a proteção das regiões limítrofes que apresentassem um vazio demográfico, como há na Amazônia (PORTO, 1997 apud SANTOS, 2003, p.22).

O principal interesse no processo de ocupação espacial, especialmente na Amazônia e no Centro-Oeste segundo Santos (2003), era a defesa nacional, a necessidade de proteger as áreas fronteiriças de uma suposta ameaça externa, mas, no âmbito dessa política, residia a ideologia da “segurança nacional”, pois, os territórios federais possuíam um histórico de disputas por seus espaços. No caso do Amapá, sua criação foi resultado de contendas com a França.

Segundo Moraes (2013, p.79), em 27 de dezembro de 1943 o Presidente da República Getúlio Vargas, nomeou o primeiro governador do Território Federal do Amapá, o Capitão do exército Janary Gentil Nunes, que chegou ao Território do Amapá em 1944. Na época da chegada deste governador, Macapá era um núcleo urbano, um decadente vilarejo com apenas 1.286 habitantes. Segundo Santos (2009), era totalmente desprovido de serviços como luz elétrica, esgoto, água encanada e outros atendimentos. No dizer de Lobato (2009), Macapá tinha uma economia modesta, a população sobrevivia basicamente da agricultura e de subsistência (produzindo farinha de mandioca), criação de gado, caça, extrativismo vegetal e do modesto comércio e emprego público.

O Amapá era um território de diversidades sociais, econômicas e culturais. Nos anos 40 do século passado, conforme Santos (2009), já havia a produção de excedentes locais que vinculava esta região aos mercados, regional, nacional e internacional. Esta vinculação não era suficiente para provocar a racionalização dos fatores de produção e circulação de mercadorias, pois o lugar e o tempo de trabalho eram determinados pela natureza.

A política educacional de Janary Nunes, de acordo com Lobato (2009), objetivava “revigorar o homem regional para que ele pudesse alavancar o desenvolvimento do país”. Seu projeto de modernização para o Amapá tinha como principal finalidade, segundo Santos (2006), modificar por completo o modo de vida dos habitantes dessa região, baseando-se na formação de um “novo homem”. A educação era o instrumento mais adequado para a realização desse projeto. Como veremos no seguinte fragmento:

[...] a Educação terá que constituir fator preponderante, adotando as formas mais intensas e variadas para a conquista de aperfeiçoamento. No Amapá ela terá de intervir em todos os setores de atividades: alfabetizando, porque, se aprender a ler e contar não constitui sua finalidade, é pelo menos, o processo inicial e necessário para atingi-la; divulgando as regras higiênicas e sanitárias e criando a mística do caboclo sadio para combater o conformismo à doença; executando processos novos de cultura da terra, de assistência à criação; de organização administrativa e social; lutando contra o nomadismo, a casa miserável, a família sem tradição, o pauperismo, para atingi-la; pregando a fixação ao solo e exemplificando com fatos a possibilidade de ser feliz na cidade ou no interior propagando o dever de satisfazer os compromissos comerciais, o instituto da economia e o amor ao trabalho [...] inculcando em cada indivíduo a noção de que pertence à coletividade brasileira; difundindo as diretrizes da geopolítica nacional de forma simples e acessível, para que se tornem cogitação popular; plasmando a ânsia de melhorar seu corpo, sua família e sua pátria (LOBATO, 2009, p.46).

De acordo com Lobato (2009), um levantamento feito pelo INEP em meados de 1945, a população amapaense em idade de cursar o ensino primário (de 7 a 11 anos) totalizava 2.930 crianças. Deste total, 1.252 estavam fora da escola. Este instituto, a partir do início de 1946, pôs em execução um plano de assistência aos Estados e Territórios Federais para ampliação do ensino primário. De acordo com a legislação vigente, cabia aos Estados implementar o ensino primário e a União a competência de administrar o ensino secundário e superior. O INEP, na elaboração do plano de ampliação do ensino primário, considerava insuficiente às rendas tributárias dos Estados.

As unidades da federação deveriam apresentar, além das necessidades, as plantas dos prédios escolares que desejavam construir para avaliação técnica. No final de 1948 o INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, já havia financiado a construção de 39 escolas de ensino primário no Território do Amapá. Assim, além do ensino primário, as novas escolas deveriam ofertar o ensino pré-primário e aulas noturnas para a alfabetização de adultos. Entretanto, estas duas modalidades de ensino funcionaram quase que exclusivamente nas sedes municipais. (LOBATO, 2009, p.71).

De acordo com Santos (2006), o governo ampliou o ensino até o quinto ano, nos três turnos, fez funcionar 31 escolas para um quadro composto de 33 professores com uma média de 742 alunos. Em 1946 inaugurou a Escola Barão do Rio Branco e iniciou ações para implantar o curso ginásial, fato ocorrido em 25 de janeiro de 1947 quando esse nível de ensino passou a funcionar no Ginásio Amapaense.

Lobato (2009) ressalta que em entrevista dada ao jornal do Amapá, no início de 1947, a professora Latyr Moraes Costa afirmava que a matrícula no Grupo Escolar Barão do Rio Branco estava orçada em 735 alunos, e a frequência média era de 300 a 400 alunos. E acrescentou que este “é um fenômeno comumente observado nas localidades do interior”, a normalista atribuía a infrequência a diversos fatores de ordem econômica em razão das famílias serem geralmente pobres, as influências mesológicas, e o fator distância. Pois, a maioria dos alunos do Grupo Escolar, era formada por filhos de lavradores que moravam nos interiores do Amapá e se deslocavam de barco ou canoa, principal meio de transporte até meados do século XX.

De acordo com esse autor, o Departamento de Educação e Cultura observava uma queda no mês de novembro na frequência e na matrícula dos alunos. Este fator tinha como causa notória: “o motivo essencial é o fim do verão que marca a época para a exploração de certos produtos, da borracha principalmente”. A população do Amapá dava prioridade ao trabalho nos seringais e isso “indica que os valores pregados pelo governo nem sempre eram assumidos pelos habitantes do Território”. “O tempo rígido e o espaço fixo escolar se chocava com o tempo heterogêneo e com o caráter nômade ou seminômade das atividades ligadas a natureza” como veremos na citação a seguir:

A dispersão populacional era reconhecidamente um obstáculo para a execução do projeto de ampla escolarização. Lourenço Filho chegou a definir as áreas brasileiras caracterizadas pela dispersão geográfica como “grandes espaços não escolarizáveis”. Este escritor e destacado reformador do sistema educacional brasileiro justificou esta definição da seguinte forma: “uma escola é um centro de comunidade, e um sistema escolar só bem se estabelece quando represente um laço funcional entre as escolas de várias comunidades”. A lógica que presidia o estabelecimento do sistema escolar era discrepante em relação a uma população dispersa e de laços provisórios com seu habitat (LOBATO, 2009 p. 82).

[...] no Amapá muito se lamentou acerca da existência de uma mentalidade que dava pouca importância aos estudos escolares. Esta mentalidade contrastava com o otimismo da classe dirigente territorial em torno da educação. A frequência oscilante, a numerosa evasão escolar, as constantes queixas do governo em relação aos pais são indícios de que a educação escolar não representava para alguns amapaenses algo prioritário. Ao aferir os ganhos que teria com a educação e os que poderia obter por meios de trabalhos que não exigiam aperfeiçoamento técnico e nem letramento, esta segunda opção sempre parecia estar mais próxima e ser mais factível para o homem local (LOBATO, 2009 p. 82).

Cabe ressaltar, que os baixos índices de frequência e evasão escolar de acordo com Lobato (2009), foram constantes na educação do Território. Um dos principais fatores dos altos índices de reprovação no ensino primário era o contraste entre o modo de vida de muitas famílias do território e a lógica do regime escolar. Outro fator seria o baixo índice de escolarização dos pais dos alunos (em geral analfabetos). Os mecanismos de reforço da aprendizagem escolar eram quase inexistentes no ambiente familiar. O índice de reprovação no primeiro ano do governo de Janary Nunes chegou a 75% em 1944.

Em 1947, foi implantado o ensino secundário no Amapá. Segundo Lobato (2009 p.92), este completava o projeto educacional do governo, que possibilitava a formação de uma camada secundarista apta a colaborar na condução dos populares. Enquanto o ensino secundário visava preparar o aluno para os exames vestibulares e facultava o ingresso em qualquer curso superior, os cursos profissionalizantes visavam a entrada imediata no mundo do trabalho e possibilitava apenas o acesso aos cursos superiores da mesma área profissional do curso técnico.

A criação de escolas técnicas no Território do Amapá buscou atender a reforma educacional dualista promovida pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que por meio da Nova Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n.4245), de 1942, provocou o ajuste das propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, adaptando as novas exigências da sociedade e do mundo do trabalho. Nesse processo, a divisão estava bem clara, como veremos na citação a seguir:

De um lado o ensino secundário, destinado a dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (art. 1º da Lei Orgânica do Ensino Secundário) e, de outro lado, o ensino profissional destinado à formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado (PIMENTA e GONÇALVES, 1990, p.36).

Para as elites são criados os cursos médios do segundo ciclo científico e clássico, com duração de três anos, destinados à preparação dos estudantes para o ensino superior. Para os trabalhadores, a formação profissionalizante em cursos de nível médio de segundo ciclo. Segundo Lobato (2009), no período de 1947-1953, foram criadas no Amapá escolas profissionalizantes de ensino doméstico, agrícola, comercial, industrial e escola normal, ambos os cursos técnicos, que não garantiam o acesso ao ensino superior. As escolas de ensino médio (secundário e profissionalizante) ficavam em Macapá, isso reduzia a

possibilidade dos alunos de outros municípios avançarem nos estudos, após o fim do primário, caso quisessem. Os candidatos ao ensino médio, ao chegar à capital, deviam concorrer nos exames de admissão com os alunos egressos do primário macapaenses, todavia, as vagas oferecidas no ensino secundário e profissionalizantes não eram suficientes.

Diversas medidas foram tomadas pelos poderes públicos para minimizar o fracasso escolar, que atingia o ensino primário. Contudo, essas medidas tinham caráter paliativo. A partir de 1947, ocorreu a Campanha de Educação de Adultos no Território Federal do Amapá. A campanha era entendida por seus defensores como um fator de otimização da educação das crianças. Também “pode ser entendida como uma ampliação do escopo da política de modernização do modo de vida dos diversos grupos populacionais brasileiros por meio da escolarização”. Para o governo Federal, se os pais dos alunos tomassem lições similares poderia ocorrer o fim do problema existente entre a aprendizagem escolar e os hábitos das comunidades rurais, como veremos na citação a seguir:

Discorrendo sobre o ensino supletivo amapaense em 1944, Otávio Mendonça afirmou que “as crianças precisam de apoio dos pais ou pelo menos dos irmãos e amigos mais velhos para difundirem a lição educativa que trazem da escola e não se constituírem em problemas de desajuste, para a harmonia ignorante de seus lares”. A complementaridade entre educação doméstica e escolar só ocorreria nos discursos, conhecimentos e valores ensinados nestes dois ambientes caso fossem semelhantes. A harmonia ignorante dos lares era um dos principais alvos da educação de adultos promovida pela Divisão de Educação e Cultura do Amapá, desde início de 1944. O entusiasmo pelos progressos científicos e o raciocínio etnocêntrico dos diretores e técnicos do governo territorial geravam uma percepção onde a cultura e os conhecimentos produzidos pelos ribeirinhos, extrativistas e roceiros amapaenses eram completamente menosprezados. A instalação do ensino supletivo era percebida como parte importante do processo de transformação do modo de vida das populações amapaenses, engendrado pelo governo (LOBATO, 2009, p. 114).

A Campanha de Educação de Adultos provocou o crescimento do número de escolas com o ensino primário supletivo no Amapá. Em 1945, já havia escolas ministrando o ensino supletivo no Território Federal do Amapá e nos municípios de Amapá e Clevelândia. O Fundo Nacional do Ensino Primário financiou a edificação de novas escolas rurais. Em maio de 1948 o Território Federal do Amapá recebeu Cr\$ 48.000,00 de auxílio federal para manutenção de classes do ensino supletivo.

Segundo Lobato (2009 p.115), o grupo de reportagem do jornal do Amapá visitou em 1948 as (oito) turmas noturnas do ensino supletivo do Grupo Escolar Barão do Rio Branco e constatou um total de 427 alunos matriculados (a maioria do sexo masculino: 382), segundo esta reportagem, eram adultos e adolescentes das classes proletárias e trabalhadoras.

De acordo com o panorama educacional do Território do Amapá nº 235, de 13/09/1949, havia neste ano, 40 turmas de ensino supletivo em todo o território do Amapá, com um total de 1.008 alunos (841 masculinos e 167 femininos). Este número representa um salto de quase 100% de matrículas em relação ao ano anterior (que contara com um total de 526 alunos) segundo esse autor.

O movimento gerado pela Campanha de Educação de adultos conseguiu alguns bons resultados em relação ao investimento do ensino supletivo no Amapá e o crescimento do número de escolas. Em 1949, por meio de um acordo especial, a União fixou um repasse de Cr\$ 116.550,00 para ser investido no ensino supletivo. No dia 11 de julho de 1950, outro acordo foi assinado e, neste, a União repassou Cr\$ 154.000,00. Em contrapartida, o governo do território se comprometeu em manter 55 cursos de educação de adultos, no entanto, segundo Lobato (2009), esta quantidade já havia sido superada: no início de 1950 existiam no

território 68 cursos do ensino supletivo (43 em Macapá, 11 em Mazagão, 10 em Amapá e 04 no Oiapoque).

Quadro 1 - Números da Campanha de Educação de Adultos no Amapá 1947-1951

Discriminação	1947	1948	1949	1950	1951
Matrícula geral	782	1.253	1.363	2.141	2.138
Matrícula efetiva	572	883	1.046	1.786	1.326
Frequência média	395	689	719	793	965
Número de escolas	20	41	52	55	70

Fonte: A educação no Amapá. Amapá. N.391, de 13/09/1952 p.1 (Apud Lobato 2009, p.116).

Segundo Lobato (2009) a expansão do número de alunos da educação de adultos acompanhou o crescimento da quantidade de escolas de ensino supletivo, de acordo com os dados da tabela. Porém, a frequência média em relação à matrícula geral ficou próxima ou abaixo de 50%, a falta de assiduidade dos alunos era causada principalmente pela mobilidade populacional devido ao extrativismo, dificuldades de deslocamento dos alunos até a escola, conhecimentos e valores estranhos à aprendizagem escolar. “O potencial transformador que se acreditava que a escola tinha soçobrava diante dos altos índices de evasão e reprovação”.

Durante o primeiro governo territorial a significativa expansão do ensino primário (fundamental e supletivo) tinha por meta a transformação dos hábitos dos amapaenses. Objetivava a formação do trabalhador comum (no caso das zonas rurais em geral e da Amazônia, em especial, a formação do trabalhador agrícola). (LOBATO, 2009, p. 116).

De acordo com Lobato (2009), dados de 1956 revelam que existiam em todo o território do Amapá 120 escolas de ensino primário, com 7.435 alunos matriculados. O ensino secundário possuía 17 escolas com 878 discentes matriculados. Não existiu nesse período uma política governamental definida que garantisse a permanência do aluno na escola. O Censo do IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 1960 registrou que no Amapá de uma população de 66.520 pessoas, nem a metade era alfabetizada.

3.1 A oferta da Educação de Jovens e Adultos a partir de 1975

Segundo Correia (2008), em 1973 o Conselho de Educação do Território do Amapá – CETA cria a Resolução nº 01/73, dispondo normas para a oferta dos Exames de Educação Geral de 1º e 2º Graus. O Curso iniciou em 1975, era chamado de “João da Silva”, e objetivava ofertar escolaridade no nível das quatro primeiras séries do 1º grau a jovens e adultos. Este curso, segundo Correia (2008), foi oferecido pelo CBFTE, Centro Brasileiro de Televisão Educativa, e estruturado pelo parecer nº817/72. A grade curricular do curso organizava-se em três matérias: Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação Científica.

Em 1976, foi instituído no Amapá o Programa de Educação Integrada – PEI, por intermédio do Parecer nº 44/73/CFE de 24 de janeiro de 1973. Este Programa passou a ser desenvolvido no Amapá em 12 meses e carga horária de 720 horas. O material didático era

cedido pelo MOBREAL mediante convênio entre este órgão e a Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá. O PEI objetivava oferecer a escolarização em nível 1º Grau (1ª a 4ª séries) a jovens e adultos maiores de 14 anos. As disciplinas de Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, Integração Social e Educação para o Trabalho, compunham a grade curricular do curso.

Segundo Correia (2008), no ano de 1986 passou a funcionar o Curso de Suplência para Aceleração de Estudos de 1ª a 4ª séries a jovens e adultos maiores de 14 anos, substituindo o PEI (Programa de Educação Integrada). Já em 1997 a Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED) cria o Novo Centro de Referência para a Educação de Jovens e Adultos dentro da nova perspectiva de qualidade de ensino e do paradigma da Educação Popular: a Escola Estadual de Educação Popular Professor Paulo Freire, com ofertas de vagas em três ciclos referentes ao 1º Grau. Em 1988, o antigo Território Federal do Amapá passa a condição de Estado.

3.2 Ensino Fundamental – Primeiro e Segundo Segmentos

Quanto ao ensino fundamental, segundo Correia (2008), iniciou quando o Estado ainda era Território em 1975, através do Projeto Minerva, que oferecia cursos preparatórios para Exames Especiais de 5ª a 8ª séries para jovens e adultos maiores de 17 anos. O Projeto Minerva aprovado pelo Parecer nº. 392/73 – CEE (Conselho Estadual de Educação) proporcionava curso preparatório para Exames Especiais a fim de suprir escolarização aos jovens e adultos, tinha duração de 54 semanas letivas distribuídas em áreas de estudos: Área de Comunicação e Expressão Área de Ciências e Área de Estudos Sociais. O material didático era constituído de 14 fascículos de estudo, os alunos devidamente matriculados prestavam exames especiais, pela Divisão de Ensino Supletivo – DESU, ao final do ano letivo.

De 1980 a 1994, com a Publicação do decreto Presidencial nº. 8.817/81 e aprovado pelos Pareceres nº. 19/79 – MEC e 27/79 – MEC, foi instituído o Curso Supletivo de 1º Grau. Funcionava via Rádio, tendo como objetivo oferecer um nível de preparação para Exames de Educação Geral Especial, as disciplinas do Núcleo Comum para adolescentes e adultos maiores de 17 anos. O aluno frequentava diariamente um Rádio Posto, sob a supervisão do Orientador de Aprendizagem e realizava os trabalhos individuais e/ou em grupos, e depois se submetia a testes de verificação de aprendizagem. A sistemática de avaliação era realizada, através de Exames Especiais. Computava-se a escala de zero a dez pontos. De 1994 a 2000, passou a funcionar outro Curso Supletivo de 1º Grau. Este aprovado pelo Parecer nº. 025/93 – CEE e tinha como objetivo oferecer escolarização de 5ª as 8ª séries a jovens e adultos maiores de 14 anos, atendendo aos dois segmentos do Ensino Fundamental.

Este curso possuía uma estrutura mais sistematizada e adequada ao aproveitamento de estudos entre o Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos e atendeu a uma demanda de mais de 20.000 alunos. Era composto de 04 etapas: 1ª Etapa (1ª e 2ª séries), 2ª Etapa (3ª e 4ª séries), 3ª Etapa (5ª e 6ª séries) e a 4ª Etapa (7ª e 8ª séries). Na grade curricular eram oferecidas as disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. A sistemática de avaliação era no processo e ocorria no final de cada bimestre (CORREIA, 2008, p.31).

3.3 O Ensino Médio Supletivo no Amapá

O curso de Ensino Médio foi instituído pelo Parecer nº. 34/93 – CEE (Conselho Estadual de Educação) e passou a funcionar no Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici,

instituição destinada a oferecer escolarização de Ensino Médio a jovens e adultos com idade igual ou maior de 18 anos. Somente em 1990, por meio do Parecer nº31/90 – CEE foi instituído como curso sistematizado e com avaliação no processo. Funcionando desde a sua implantação até os dias atuais. Sua metodologia é a do ensino personalizado (micro-turmas), onde o aluno estuda sem frequência obrigatória, respeitando seu próprio ritmo, pelo sistema de módulos de ensino. A sistemática de avaliação é feita ao final de cada módulo de ensino e o percentual mínimo para aprovação era de 80% sendo alterado para 60% atualmente, segundo Correia (2008).

Quanto aos exames de Massa, existem desde 1973 no Amapá e oportunizam a conclusão de estudos para jovens e Adultos para os que não concluíram seus estudos em idade própria, tendo como idade mínima exigida por lei 15 anos completos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, fundamentado no dispositivo legal do Capítulo II, Artigo 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96, na Resolução nº. 035/01 – CEE e Resolução nº. 01/00 - CEB/CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este tem como objetivo atender o maior número de alunos que procuram esse segmento. Atualmente são oferecidos dois Exames de massa por ano.

Quanto aos exames especiais ou de Banca, estes têm como objetivo suprir a escolarização em nível Fundamental e Médio a jovens e adultos, por meio de exames individuais ou provas, onde os conteúdos programáticos são selecionados a partir de referências bibliográficas do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos considerando o contexto sócio econômico e cultural dos candidatos. Quanto aos exames classificatórios, instituídos pela Resolução nº. 20/97 – CEE, estes têm como objetivo classificar o aluno na etapa ou série em nível de Ensino Fundamental, na qual demonstrar conhecimento. São realizados pelas Escolas que estejam regulamentadas e atendendo aos princípios legais

3.4 Programas de Alfabetização no Amapá

O Curso Supletivo de Alfabetização foi implantado no período de 1994 a 2000, e tinha como objetivo “criar no Estado um centro referencial de Educação Popular, oferecendo aos jovens e adultos, oportunidades de aprendizagem de leitura e escrita” tendo como base o construtivismo e a metodologia de Paulo Freire. Sendo que o seu funcionamento foi autorizado pelo Parecer nº025/93 – CEE.

Segundo Correia (2008), de 2001 a 2004, através de uma parceria com a SEED e a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e a Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA, foi desenvolvido o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos “Saber Mais, Viver Melhor”, este tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos a partir de 15 anos de idade que estivessem, preferencialmente, inseridos no processo produtivo do Estado. A base dessa metodologia estava alicerçada em uma pesquisa em âmbito estadual, realizada por professores e técnicos da DIEJA/SEED e da UFRJ, onde foram identificadas palavras associadas a questões culturais-existenciais, como fatores determinantes das condições socioeconômicas da existência cotidiana. Centrava-se na pedagogia do diálogo e na investigação da realidade, no cotidiano do mundo do trabalho e suas necessidades imediatas, tendo como indicadores fundamentais as palavras geradoras, os temas geradores e a partir deles, o processo de conscientização.

O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos “**Saber Mais, Viver Melhor**”, foi implementado em todo o Estado do Amapá atendendo alunos inseridos no processo produtivo do Estado, como: parteiras, madeireiros, moveleiros, oleiros, trabalhadores da construção civil, agricultores, pescadores, camaroeiros, artesãos, assentados, castanheiros, dentre outros e contou com o apoio e parceria da Secretaria de Indústria e Comércio – SEICOM.

O Curso tinha duração de um ano letivo e após a conclusão deste, o aluno era inserido na rede oficial de ensino na 1º etapa do fundamental – EJA. Este programa teve duração de 2001 até o final de 2003, quando surgiu o Programa Brasil Alfabetizado, e a DIEJA/SEED juntamente com outras 09 instituições, passou a realizar convênios com o SECAD/MEC para implementação do Programa no Estado.

Segundo Correia (2008), o Amapá, a exemplo de outros Estados da Região Norte do País, apresentava índices preocupantes de analfabetos com 15 anos ou mais. Através das políticas voltadas para essa população do período de 2003 a 2008, registra-se uma redução nos índices de analfabetismo. Em 2001 a taxa de analfabetismo no Amapá era de 13.73% e em 2008 caiu para 2.8%, conforme dados do PNAD / IBGE publicados em 2010.

Em 2004, a Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) implementou o Programa Brasil Alfabetizado, este executado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) que coordena os núcleos de alfabetização da zona rural de Macapá e dos demais municípios; e a Secretaria Municipal de Macapá (SEMED) coordena os núcleos da zona urbana da capital em parceria com outras instituições. Este Programa iniciou com 204 núcleos distribuídos por 14 municípios de Macapá, atendendo um total de 5.723 alunos. De acordo com a tabela 01, veremos os dados estatísticos da Educação de Jovens e Adultos apontados pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, Coordenadoria de Educação Específica e Secretaria do Estado da Educação.

DADOS ESTATÍSTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NEJA/CEESP/SEED

Quadro 2: Cobertura pelas Redes Programa Brasil Alfabetizado

UF	Analfabetos com 15 anos ou mais	Atendimento PBA ciclo 2009	Cobertura
Brasil	14.247.495	1.531.980	10,8%
Amapá	17.482	3.163	18,1%

Fonte: PNAD 2008 e Censo Escolar 2009 (organizado pela NEJA/CEESP/SEED-AP)

Segundo dados do PNAD (2008) e Censo Escolar 2009 o Amapá atendeu aproximadamente 8% a mais do que a média nacional do país no Programa Brasil Alfabetizado no período.

Quadro 3: Cobertura pelas Redes de Ensino EJA- fundamental 1º seguimento.

UF	1 a 3 anos de estudos com 15 anos ou mais	Atendimento Escolar	Cobertura
Brasil	14.160.729	5.205	0,0%
Amapá	29.175	5.205	17,8%

Fonte: PNAD 2008 e Censo Escolar 2009 (organizado pela NEJA/CEESP/SEED-AP)

No 1º seguimento alfabetização de Jovens e Adultos (entre 1 a 3 anos de estudo), o Amapá avançou 17,8 em relação a média nacional que foi de 0%.

Quadro 4: Cobertura pelas Redes de Ensino EJA- fundamental 2º seguimento.

UF	4 a 7 anos de estudos com 17 anos ou mais	Atendimento Escolar	Cobertura
Brasil	31.826.855	2.055.286	6,5%
Amapá	64.634	11.911	18,4%

Fonte: PNAD 2008 e Censo Escolar 2009 (organizado pela NEJA/CEESP/SEED-AP)

Já no 2º seguimento (4 a 7 anos de escolarização), enquanto a nível nacional foram atendidos 6,5% dos estudantes da EJA, o Amapá alcançou o índice de 18,4%.

Quadro 5: Cobertura pelas Redes de Ensino EJA- Médio.

UF	8 a 10 anos de estudos com 19 anos ou mais	Atendimento Escolar	Cobertura
Brasil	19.916.523	1.566.808	7,9%
Amapá	85.412	5.895	6,9%

Fonte: PNAD 2008 e Censo Escolar 2009 (organizado pela NEJA/CEESP/SEED-AP)

No Ensino Médio, o Amapá ficou ligeiramente abaixo com 6,9% da cobertura média nacional que foi de 7,9%.

Quadro 6: Número de matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidades de Ensino segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação-2010 – Ensino Fundamental.

UF	EJA				
	Total	Ensino Fundamental			
		Presencial	Semipresencial	Integrado à Ed. Profissional Presencial	Integrado à Ed. Profissional Semipresencial
Brasil	2.860.230	2.626.627	219.477	13.001	1.125
Norte	382.480	362.537	19.180	606	157

Amapá	17.407	17.097	295	15	0
--------------	---------------	---------------	------------	-----------	----------

Fonte: IBGE/PNAD 2010 (organizado pela NEJA/CEESP/SEED-AP).

Percebe-se que no Amapá há uma grande defasagem de matrículas na EJA, no Ensino Fundamental, nas modalidades Semipresencial, Integrada à Educação Profissional Presencial e Semipresencial, em relação à região Norte e o resto do Brasil.

Quadro 7: Número de matrículas na Educação Básica por Etapas e Modalidades de Ensino segundo a Região Geográfica e Unidade da Federação-2010 – Ensino Médio.

UF	EJA				
	Total	Ensino Médio			
		Presencial	Semipresencial	Integrado à Ed. Profissional Presencial	Integrado à Ed. Profissional Semipresencial
Brasil	1.427.004	1.133.326	255.526	36.365	1.787
Norte	140.442	122.575	14.838	2.935	94
Amapá	6.070	5.970	30	70	0

Fonte: IBGE/PNAD 2010 (organizado pela NEJA/CEESP/SEED-AP)

Comparando o quadro 6 com o quadro 7, percebe-se que no total, a procura por matrículas no ensino Médio da EJA, é muito menor do que as matrículas no ensino fundamental tanto no estado do Amapá quanto na região Norte e Brasil.

Quadro 8: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por localização e dependência

UF	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos				
	Localização/Dependência Administrativa				
	Total	Total			
Federal		Estadual	Municipal	Privada	
Brasil	4.287.234	15.537	2.348.342	1.786.554	136.801
Norte	522.922	1.876	267.474	239.517	14.055

Amapá	23.477	0	17.579	4.977	921
--------------	---------------	----------	---------------	--------------	------------

Fonte: IBGE/PNAD 2010 (organizado pela NEJA/CEESP/SEED-AP)

No quadro 8, nota-se que no Amapá, o maior número de matrículas na EJA em 2010 foi na esfera estadual, e não havia oferta de matrículas na esfera federal no Amapá. Em 2011 com implantação do Instituto Federal do Amapá, este passou a oferecer o ensino médio na modalidade PROEJA, porém, somente em 2012 esse Programa passou a funcionar no IFAP. Atualmente a oferta da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino tem sido oferecida no Amapá, nas esferas Federal, Estadual, Municipal e Privada, permitindo, a melhoria do nível educacional da população que não teve acesso à escolarização na idade própria, reparando a dívida social inscrita em nossa história e na vida de muitos jovens e adultos brasileiros, não como uma educação compensatória, mas como uma resposta a múltiplas necessidades. Conforme a citação a seguir:

[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p.13).

De acordo com Correia (2008), os princípios da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá estão pautados no que dispõe os documentos nacionais: a “Constituição Cidadã, em seu artigo 208, Inciso I e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e as Resoluções Nacional, Estadual e Municipal”.

4 TRABALHO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

4.1 Trabalho e EJA e a Crise do Capital

Considerando que as relações entre educação e trabalho estão intimamente interligadas e, por conseguinte, se produzem e se reproduzem dentro da escola por meio de seus currículos, sua organização e suas práticas, se torna importante compreendermos como a escola se articula e qual o papel que a mesma têm desempenhado na sociedade, enquanto instituição de formação do cidadão trabalhador inserido dentro de um contexto social capitalista.

Em nossa sociedade a escola ainda é vista como um meio de ascensão social, no entanto, mesmo não sendo o único, vem se constituindo como a mais importante fonte de acesso à aquisição do conhecimento sistematizado. No entanto, a educação básica, mesmo sendo gratuita e assegurada pelo poder público, não tem sido suficiente para garantir a permanência de muitos estudantes na escola, que por vezes são obrigados a abandonarem seus estudos para trabalhar no sustento de suas famílias.

Nesse contexto, estão inseridos os Jovens e Adultos, que por diversos motivos tiveram seus estudos interrompidos e que agora voltam a estudar em busca de uma formação profissional que lhe possibilite galgar melhores possibilidades de emprego. Este fato atribui às instituições educacionais uma importância ainda maior nesse contexto, cabendo-lhe o papel da formação da mão de obra para atender às novas configurações do mundo do trabalho. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.65) o retorno à vida escolar dos estudantes da EJA decorre muitas vezes dos desafios do mundo do trabalho, conforme a citação a seguir:

Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer. A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam nessa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior "flexibilidade" para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho-caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão —, quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender durante toda a vida.

Nesse sentido, o PROEJA – Programa Nacional de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pode ser uma alternativa concreta de mudança das condições de vida desses trabalhadores, apontando caminhos para a transformação social e a consolidação desse direito.

No que tange ao debate do direito, a inserção de milhões de jovens e adultos tem como condição primeira a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita e de qualidade, integrada à formação para o trabalho, na perspectiva dos vários conhecimentos complexos que possibilitem ao trabalhador condição de dirigente e não de dominado pelo mundo do capital. Para Moll (2010, p. 132), o Proeja é sinal “para construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização”, portanto, possibilidades de alargar as condições dos jovens e adultos inserirem nos espaços escolares da educação básica (MOLL, 2010 apud COSTA, 2013, p.75).

Para Saviani (1996), a partir da década de 60 com o surgimento da “teoria do capital humano” a educação passou a ser entendida pelos críticos como algo decisivo para o desenvolvimento econômico, considera-se que a educação além de potencializar o trabalho é também funcional ao sistema capitalista, não apenas enquanto aparelho ideológico, mas também, enquanto qualificadora da mão de obra (força de trabalho) para o sistema capitalista.

Quanto mais se avança o processo urbano industrial, mais se coloca a exigência da expansão escolar. Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos. A escola está ligada a esse processo como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados que corresponde à vida nas cidades. É a isto também está ligado o papel político da educação escolar, enquanto formação para a cidadania, formação

do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeitos de direitos e deveres na sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria (SAVIANI, 1996, p.156,157.)

No dizer de Frigotto (2010, p.38), a política educacional, brasileira após a década de 1960, tem seu suporte básico na teoria do capital humano, juntamente com a política econômica associada ao capital internacional, buscou-se a crença de que “o progresso técnico não só gera novos empregos como exige uma qualificação cada vez mais apurada”, e que o investimento no capital humano via escolarização e o acesso aos graus mais elevados de ensino, se garantiria a ascensão a um trabalho qualificado com níveis de renda cada vez mais elevados.

Porém, no dizer desse autor, após uma década e meia, o que se verifica concretamente, ao contrário de mais empregos para os egressos no ensino superior “temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados”. “A desqualificação da escola e ao mesmo tempo, o aumento da escolaridade desqualificada são amplamente funcionais aos interesses da burguesia nacional associada ao capital internacional” (FRIGOTTO, 2010, p.38).

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como uma simples fonte de conhecimentos para a adequação ao mercado, mas deve ser considerada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (CF. Art.205). Segundo Costa (2013), o despertar para a EJA surge em razão de uma nova tarefa colocada para o indivíduo, “a de superar por meios próprios os novos condicionantes políticos e econômicos, em decorrência das transformações do novo mundo do trabalho”. De acordo com Santos (2005, apud Costa 2013, p.1) “o indivíduo é chamado a ser senhor do seu destino, quando tudo parece estar fora do seu controle”; ele seria assim responsável pela sua alienação. A qual segundo essa autora, “tal alienação é resultante não da exploração do trabalho assalariado, mas da ausência dele”. “O Brasil vive uma dualidade: constituir-se como nação onde os sujeitos de direito possam gerar suas próprias existências, ou a subsistência do projeto de subordinação e dependência da hegemonia do capital”. (FRIGOTTO, 2010 apud COSTA, 2013, p.75).

De acordo com Frigotto (2013, p. 13) “vivemos em um mundo marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional”. “Trata-se de uma crise do processo civilizatório”. O capitalismo cada vez mais centrado nas “novas tecnologias microeletrônicas e associadas à informática rompem com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes”. Segundo esse autor, essa nova base científico-técnica quando incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam aumentando a produtividade e diminuindo os postos de trabalho.

A lógica do modo de produção capitalista se caracteriza pelos altos índices de desigualdades sociais e pela exclusão de dezenas de milhões de trabalhadores brasileiros não só quanto aos bens materiais, mas também aos bens culturais. Estes acabam se sujeitando ao excludente regime capitalista de produção, tornando-se vulneráveis às diversas formas de desemprego e, geralmente, quando empregados, recebem baixa remuneração. “A pressão do desemprego e o encolhimento dos direitos sociais fazem com que se aceite qualquer ocupação” (POCHMANN, 2011, p.5).

No dizer de Frigotto (2005), as políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo traduzem uma realidade sintetizada por Robert Castel dentro de três tendências: A desestabilização dos trabalhadores estáveis por conta da incorporação das novas tecnologias ao processo de produção e a permanente ameaça de perda do emprego; a precariedade do trabalho, terceirização, emprego temporário e, por último, o aumento do exército de reserva disfuncional de trabalhadores. Esta realidade é retratada no Atlas da Exclusão Social no Brasil

(2014), onde o mapa de emprego formal no ano de 2010 apontou índice de 0,56, ou seja, 9,7% pior do que verificado em todo o país pelo índice de Exclusão Social (0,63).

A diferença entre o maior e o menor grau entre os índices de exclusão no emprego formal de todas as unidades da federação foi de 2,7 vezes. Isso porque os estados com pior grau de exclusão social no critério emprego formal foram Maranhão (0,28), Pará (0,33) e Piauí (0,33). Por outro lado, o Distrito Federal apresentou o menor grau de exclusão no emprego formal (0,75). Na sequência, destacam-se São Paulo (0,72) e Santa Catarina (0,70). No ano de 2010, o índice de 0,57 para a dimensão concentração juvenil foi 9,5 inferior ao Índice Nacional de Exclusão social (0,63). A diferença entre as unidades da federação foi de 1,8 vezes entre o maior e o menor índice de exclusão social para a concentração juvenil. Os estados do Acre (0,35), Amapá (0,35) e Amazonas (0,36) foram aqueles com mais grave Índice de Exclusão Social no critério de concentração juvenil. Rio Grande do Sul (0,54), Rio de Janeiro (0,64) e São Paulo (0,63) foram os estados com os menores Índices de Exclusão Social para a dimensão concentração juvenil em 2010.

De acordo com Pochmann (2015) a evolução da taxa de desemprego segundo o IBGE (PNAD), no ano de 2015 a faixa etária dos desempregados nos primeiros meses seguiu diferenciada. A desocupação cresceu menos para a faixa etária de 15 a 17 anos (19,3%), ao passo que para trabalhadores de 50 anos e mais de idade, a taxa de desemprego aumentou 45,4% entre janeiro e julho de 2015. Nas faixas etárias de 18 a 24 anos e de 25 a 49 anos, o crescimento da taxa de desemprego foi de 43,4% e 44,2%, respectivamente. Quanto ao grau de escolaridade, a trajetória recente do desemprego tem sido mais intensa e inversamente ao aumento dos anos de estudos. Assim, por exemplo, a taxa de desemprego cresceu 34,6% para os trabalhadores de 11 e mais anos de escolaridade entre os meses de janeiro e julho de 2015. E para os trabalhadores com até 08 anos de escolaridade, a taxa de desemprego cresceu 52,4% no mesmo período de tempo. Entre os trabalhadores de 8 a 10 anos de estudos, a taxa de desemprego aumentou 49,3% (POCHMANN, 2015).

Estes dados indicam que a parcela mais vulnerável aos efeitos do desemprego tem sido aquela formada por pessoas com baixos índices de escolaridade ou que não tiveram acesso ao sistema formal de educação, constituindo-se do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Pensar a educação de jovens e adultos significa, sobretudo, falar de jovens e adultos, trabalhadores-alunos, que formam e são formados ao longo da história, no seio das relações sociais de produção, marcadas pela exclusão e marginalização da maioria da população (FRIGOTTO, 2010 apud COSTA, 2013, p.60).

Kuenzer (2013, p.70) aponta que em uma sociedade excludente como a nossa, os indivíduos considerados em situação de risco social não terão chance de emprego formal, a baixa escolaridade e a não compreensão dos instrumentos básicos da ciência e da cultura, dificultam o acesso aos postos de trabalho como veremos na citação a seguir:

A oferta generalizada de cursos rápidos de qualificação profissional com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador não tem mostrado melhorar as condições de inserção no mundo do trabalho daqueles em situação de risco social, geralmente com precária escolarização e precariamente “socializados” segundo o modelo urbano tecnicamente desenvolvido (KUENZER, 2013, p.68).

No dizer de Pochmann (2011), a baixa escolaridade dos filhos dos pobres, bem como o ingresso muito cedo no mercado de trabalho tem como consequência a ocupação dos piores postos de trabalho, ampliando o processo discriminatório entre os jovens/adultos e de gênero.

De acordo com a OIT (Organização internacional do Trabalho), os desempregos entre os jovens têm contribuído para o aumento do índice de violência, da prostituição e do consumo de drogas, em alguns países, ameaçando a estabilidade social e o progresso econômico (OIT, 2001. p.9).

O desemprego juvenil é crítico por ser muito alto e pelo fato de, nos últimos anos, ter crescido mais que o desemprego geral. Na maioria dos países da União Europeia e da América Latina, as taxas de desemprego aberto entre os jovens de 15 a 24 anos são aproximadamente o dobro das taxas dos adultos (OIT, 2001, p.9).

A Carência de um sistema educacional eficiente se evidencia quando verificamos que o desemprego juvenil decorre muitas vezes por falta de qualificação profissional, considerando que muitos postos de trabalho disponíveis deixam de ser preenchidos por deficiência de mão de obra especializada.

Paradoxalmente, o desemprego juvenil convive com o fato de que muitos dos postos de trabalho existentes em diversos setores deixam de ser preenchidos porque a mão de obra disponível não possui requisitos educacionais mínimos para ocupá-los. O desemprego juvenil é agravado pelos índices de baixa escolaridade, pela insuficiência e deficiência do ensino básico e médio (apesar das reconhecidas melhorias recentes) e, até certo ponto, pela defasagem entre as demandas do mercado de trabalho e a oferta do complexo multi-institucional de capacitação profissionalizante existente (OIT, 2001, p.14).

As transformações no sistema capitalista e a internacionalização da produção, decorrentes da revolução tecnológica, sobretudo na informática e nas telecomunicações, têm gerado grandes mudanças no perfil da demanda do trabalhador, exigindo dele uma maior capacitação para poder adaptar-se aos novos desafios propostos no complexo mundo do trabalho. Quanto à formação profissional dos trabalhadores, Ciavatta (2013, p.100) aponta para um mundo de incertezas, entende que a nova realidade produtiva e organizacional do trabalho põe em dúvida a formação técnica profissional dos trabalhadores, tendo em vista, o crescimento do desemprego diante das transformações impostas pela globalização econômica. Para a Secretaria de Formação e desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho (Brasil), que busca resgatar a qualificação por meio de um projeto de educação profissional, para a valorização da competência do trabalhador, segundo Ciavatta (2013, p.105):

A Educação seria hoje uma necessidade da empresa, interesse dos trabalhadores e da própria sociedade, dentro de uma “estratégia integrada, construída mediante articulação entre os vários atores sociais”. Esta construção implica “repensar a educação geral e profissional “diante de um novo” perfil de competências no mercado de trabalho” de modo que teria começado a perder sentido a “dicotomia educação profissional e a correspondente separação de campos de atuação entre instituições educacionais e de formação profissional” No contexto brasileiro, [...] por tradição, a formação técnica profissional tem sido decidida no campo técnico-empresarial, o mercado. “Esta concepção é ambígua e tende a reduzir a educação ao atendimento às necessidades do mercado de trabalho e a lógica empresarial”.

Considerando que milhares de jovens estão sem emprego e necessitam ingressar cada vez mais cedo no mercado de trabalho, a fim de garantirem sua subsistência, terminam por não concluírem o ensino médio optando por cursos profissionalizantes de curta duração como

exemplo o PRONATEC⁶, que nem sempre garantem a ocupação imediata nos postos de trabalho. Para Frigotto (2014) “oferecer cursos técnicos rápidos a pessoas que não completaram a educação básica não resolve o problema de falta de mão de obra capacitada no país”.

Diante da crise estrutural do desemprego e da desigualdade social, Frigotto (2013, p.45) afirma que as políticas de formação técnico-profissional de qualificação para os países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” se baseia no ajustamento em torno de uma base científica e tecnológica concebida a partir da educação básica, que possa desenvolver habilidades e competências básicas no plano do conhecimento para a gestão da qualidade produtividade e competitividade e consequentemente a empregabilidade.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e consequentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto, os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país (FRIGOTTO, 2013, p.45).

Para este autor, a pedagogia das competências e da empregabilidade constitui-se, no plano cultural uma ideologia do capitalismo flexível “uma nova forma de intensificar a exploração do trabalho e de “corrosão do caráter” dentro do lema de que “não há longo prazo” (SENNETT, 1999 apud FRIGOTTO et al 2005, p.68).

Essa ideologia repassa o ideário de o problema do desemprego não está na estrutura social, mas na falta de competência individual do trabalhador. Para Arroyo, (1999 apud DAL MORO, 2012, p.32) as relações sociais as quais o trabalhador se depara, não é a de definir quais competências e habilidades devem ser dominadas no processo de sua formação, mas como construir esse trabalhador em sua totalidade. “A questão não é em que aspectos o capacitar para tornar mais “empregável”, mas que trabalhador (a) constituir, formar”.

Neste sentido, Ramos (2005, p.124) ratifica que é preciso superar a pedagogia das competências, pois, sua reiteração como orientação curricular para o ensino médio e a educação profissional, nega o ser humano como sujeito pleno de potencialidades e adapta o indivíduo à flexibilidade do mercado de trabalho. Defende também um currículo integrado onde a educação é um meio pela qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade e por sua ação criativa.

Portanto, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve situar-se na compreensão do trabalho como princípio educativo, considerando sua característica ontológica e enquanto especificidade histórica, não excluindo o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas, mas vê-los “enquanto sujeitos que produzem sua existência num sistema de relações contraditórias e desiguais”. Implica superar a visão utilitarista e reducionista de trabalho, por meio da conscientização do trabalhador e sua situação. Isso se faz por meio de um processo coletivo, organizado, com práticas que visem à transformação das relações sociais desumanizadoras.

A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras

⁶ PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativos. (FRIGOTTO, 1989 apud FRIGOTO et al, 2005 p.66).

No dizer de Frigotto (1987 p.19), o operário é produtor de um conhecimento particular próprio, “um saber que é intrínseco ao trabalhador” e que determina sua consciência de realidade e classe, isto é, os estudantes da EJA são produtores de saberes do trabalho, saber construídos através de suas histórias de luta, do movimento dos trabalhadores, estes conhecimentos precisam ser reconhecidos pela escola, e contextualizados em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao tema trabalho. Por isso, é preciso redimensionar a prática pedagógica à realidade concreta de vida dos estudantes da EJA, contemplando em seus currículos práticas pedagógicas que articulem o conteúdo escolar com os conhecimentos prévios adquiridos pelos estudantes em suas culturas de origem elevá-los a refletir sobre as novas formas de trabalho, com vista a propor alternativas de enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

4.2 A EJA e o Currículo no Contexto das Políticas Públicas Atuais

Considerando a temática das políticas públicas educacionais, um dos maiores desafios do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem sido a construção do currículo integrado para o ensino médio profissional que compreenda não só a Base Nacional Comum, mas também integre o conhecimento científico, tecnológico e cultural na formação dos estudantes jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular de ensino.

De acordo com Ramos (2008, p.5) ao longo da história, o ensino médio sempre esteve atrelado de forma mediata ao mercado de trabalho e aos exames vestibulares, os estudantes após a conclusão do ensino médio vislumbram a possibilidade de inserção ou no mercado de trabalho ou no ensino superior. “Em nenhuma dessas perspectivas o projeto de ensino médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades”.

Hoje, diante da proposta do ensino médio integrado, é importante considerarmos o documento norteador do PROEJA, isto é, o Documento Base que delinea o currículo integrado como algo central e se materializa por meio do projeto político-pedagógico integrado e único para as ofertas de cursos ligados ao PROEJA. “O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas” (BRASIL, 2007b, p.41). Em relação ao currículo, a proposta do Documento Base é a integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino básico e para a formação profissional. A resolução nº1 de 2000, do CNE (Conselho Nacional de Educação) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que deverá considerar os seguintes requisitos:

I. Os perfis dos estudantes, as situações, as faixas etárias, a identidade própria e se pautará nos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar a equidade, a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. Valorização dos jovens e adultos e valorização de seus conhecimentos e valores;

III. Alocação adequada dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas

pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

O PROEJA como modalidade de ensino, tem suas particularidades, por isso, os conteúdos curriculares e os métodos de ensino devem ser diferenciados, levando em consideração as especificidades desses sujeitos, que ao retornarem aos bancos escolares, trazem consigo muitas expectativas, dentre elas, encontrar na escola uma possibilidade de mudança de vida, principalmente no que se refere a elevação da autoestima, inserção no mercado de trabalho e aumento da renda familiar. Os professores são personagens importantes nesse processo de (re)significação da educação na vida dos alunos, daí a necessidade de se pensar num currículo que atenda essas necessidades, para que o retorno à escola venha realmente fazer sentido na vida cotidiana desses estudantes. Como afirma Oliveira:

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. O formalismo e a fragmentação dos saberes que vêm caracterizando a grande maioria das propostas curriculares que conhecemos poderiam, assim, ser superados (OLIVEIRA 2004, p.104).

Os estudantes da EJA, ao chegarem à escola, já trazem consigo uma gama de conhecimentos informais e experiências acumuladas historicamente. Esta bagagem cultural deve ser aproveitada pelo professor, servindo de ponte entre o conhecimento científico, formal e as experiências anteriores, considerando que estes estudantes “possuem uma forma própria de aprendizagem, um saber próprio resultante de experiências adquiridas ao longo da vida pelo fato de dedicarem-se muito cedo a uma atividade produtiva” (FERREIRA, 2008, p.10).

Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens – adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens (ARROYO, 2005, p.42).

Portanto, ao se trabalhar com jovens e adultos, a possibilidade de construção de conhecimentos torna-se muito mais rica, em razão desses estudantes já possuírem saberes prévios, decorrentes de experiências pessoais anteriores, que podem enriquecer a abordagem escolar. Assim, o desafio do professor é desenvolver uma prática pedagógica que possa articular esses saberes adquiridos pelos jovens e adultos com os conteúdos curriculares que pretende ensinar. No dizer de Freire (1996), é necessário o respeito ao educando, seus saberes identidades, culturas, oriundas de toda a sua trajetória de vida:

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.33).

Muitos são os motivos que ocasionam a exclusão dos alunos da EJA do processo de construção do conhecimento científico, um deles é o currículo escolar, que, por vezes, tem se distanciado da realidade desses educandos. Neste processo, encontram-se também os professores, cujas práticas, não correspondem às expectativas discentes. Isto, porque segundo Oliveira (2004, p.108):

A tendência predominante das propostas curriculares em nossas escolas ainda perpassa pela fragmentação do conhecimento, o currículo fundamenta-se no saber científico, técnico e disciplinar, dificultando o diálogo entre as experiências vividas pelos educandos e os conteúdos escolares.

Para tanto, o educador da EJA precisa estar preparado para atender esses estudantes em todas as suas especificidades, deve conhecer as necessidades de seus alunos e por meio do diálogo, buscar novas formas de intervenção da realidade, com propostas metodológicas que contemplem os interesses dos alunos trabalhadores, “para que estes se vejam como parte da história e não apenas como expectadores” (FERREIRA, 2008 p.14).

O Documento Base do PROEJA (2007) assume como um dos seus princípios básicos, o respeito ao ser e aos saberes dos educandos, o que pode ser percebido no seguinte trecho:

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos de sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extratrabalho. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática (BRASIL, 2007, p. 29).

Portanto, esse é o grande desafio para o educador da EJA, planejar como irá conduzir o conhecimento, levando em consideração todos esses elementos, além das especificidades e diversidade cultural desses sujeitos com suas trajetórias, carregadas de interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua história. Freire (1997) defende que processo de ensino da EJA deve ser baseado na construção do conhecimento e na perspectiva de uma pedagogia libertadora que valoriza os saberes de vida contextualizados com conhecimentos científicos e contribuindo com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, principalmente no que se refere à dinâmica das suas práticas cotidianas.

De acordo com Arroyo (2005, p.47), na própria história da EJA, nos movimentos de educação popular, podemos encontrar elementos para avançar nessa direção, apontando para novos horizontes na reconfiguração das práticas pedagógicas de EJA. Primeiro, deve-se partir de uma visão realista dos jovens – adultos que nem sempre, a volta aos estudos significa que suas escolhas serão facilitadas. Segundo, trabalhar dentro de uma pedagogia pautada no diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais, pois estes, quando considerados em sala de aula, enriquecem a relação pedagógica.

É significativo que uma das ênfases da Educação Popular e de Paulo Freire é no caráter dialogal de toda relação pedagógica. Falam, sobretudo, de suas experiências na educação de jovens e adultos populares. Reconhecem que estes carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação. Carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja. Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de

pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2005, p.47).

Terceiro, levar em consideração as especificidades das trajetórias dos jovens e adultos, “trajetórias fragmentadas que se contrapõem a linearidade do pensar e o fazer pedagógico”. A EJA tem sido um campo de interrogação do pensamento pedagógico, da docência e da pedagogia. Daí a necessidade de repensar o fazer pedagógico à luz de novas bases teóricas da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento humano.

O Movimento de Educação Popular e Paulo Freire não se limitaram a repensar métodos de educação alfabetização de jovens - adultos, mas recolocaram as bases e teorias da educação e da aprendizagem. Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade. Aqui se situa um dos pontos mais tensos entre as velhas crenças da pedagogia -certas pedagogias - e a educação de jovens e adultos populares (ARROYO, 2005, p.48).

O quarto elemento a ser considerado é o foco na educação e não no ensino, “essas vidas exigem respostas no plano da educação, dos valores e do sentido do bem e do mal, da ética ou falta de ética de nossa sociedade” considerando que os estudantes da EJA possuem muitas interrogações decorrentes de suas trajetórias populares no campo dos valores, das possibilidades e limites da humanização que marcam profundamente suas trajetórias.

Seria suficiente deixar que os próprios jovens - adultos nos revelem alguns dos momentos fortes de suas vidas para vermos que essas interrogações são uma constante ainda hoje. Esses jovens - adultos populares criam personagens densos, interrogantes sobre os valores, os preconceitos, as crenças, os significados da vida. Questões que levam à EJA e que interrogam os saberes escolares, as didáticas e à docência. Como ignorar essas desafiantes interrogações? Que respostas temos como profissionais do conhecimento? (ARROYO, 2005, p.49).

O Quinto elemento está no reconhecimento dos valores, saberes e culturas populares, considerando que os jovens – adultos trazem para a escola uma gama de conhecimentos e interrogações que não podem ser ignoradas. De acordo com esse autor, “*os avanços nos estudos sobre o conhecimento e as culturas populares são produções que exigem reconhecimento e trato profissional*”.

A EJA colocou sempre à escola esta pergunta: por que o conhecimento escolar continua tão duro em relação a esse saber popular? Os jovens - adultos que carregam para a escola trajetórias tão interrogantes dos valores e dos conhecimentos estabelecidos merecem um olhar amável e reconhecidos das interrogações que a vida lhes coloca.

[...] novas formas de garantir o direito ao conhecimento são possíveis quando os educandos são jovens e adultos que, em suas trajetórias, carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente e o passado... Sobre a condição humana (ARROYO, 2005, p.50).

Por fim, o sexto e último aspecto a ser considerado na ressignificação das práticas pedagógicas da EJA, inclui segundo Arroyo (2005) assumirmos a educação desses jovens e adultos como um ato político, como exercício de emancipação e libertação, dando a estes jovens novos horizontes de humanização e direito de escolher, de planejar seu destino, de

entender o mundo e de intervir na realidade a qual estão inseridos. Mas para que isso aconteça é preciso avançar na interpretação política das trajetórias sociais, econômicas, culturais e éticas as quais os setores populares estão submetidos, não aceitando qualquer interpretação despolitizada.

5 A POLÍTICA PÚBLICA DO PROEJA - CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

5.1 O PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, surge como uma política pública alternativa, voltada para atender a demanda de jovens e Adultos, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, no sentido de contribuir para a integração

sóciolaboral de um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso à educação pública, gratuita e de qualidade (BRASIL, 2007.p.11).

O Governo Federal instituiu o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no âmbito da Rede Federal de EPT através do Decreto de Nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Logo após uma ampla discussão com os diversos segmentos envolvidos, constatou-se a necessidade de mudanças em suas diretrizes e, em 13 de julho de 2006, é promulgado o Decreto de Nº 5.840, que revoga o anterior e passa a denominar o PROEJA.

Uma mudança significativa introduzida por esse novo Decreto, foi a ampliação da possibilidade de implantação de cursos PROEJA em instituições do sistema de ensino das diferentes esferas, ou seja, estaduais, municipais, em entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical. Outra mudança importante foi a possibilidade de articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA.

O novo Decreto também promoveu mudanças no que se refere a ampliação da abrangência transformando o PROEJA em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O PROEJA, segundo as diretrizes do decreto 5.840/2006, abrangerá os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio.

No Art. 2º deste mesmo decreto, diz que os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores; e II- ao ensino médio de forma integrada ou concomitante, de educação profissional integrada ao ensino médio, no âmbito do PROEJA. Serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior. O Decreto nº 5.840/2006 diz: “§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (BRASIL, 2006).

Para Moura (2006, p.13), um programa de educação que atenda ao público de Jovens e Adultos necessita formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida, buscando atender às reais necessidades desses sujeitos e de todos os envolvidos, com propostas que dialoguem com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, a vida e o mundo do trabalho e que sejam condizentes com a natureza da educação que eles buscam.

A implementação do PROEJA na Rede Federal segundo Moura (2006), almeja avançar para além de um Programa, pois, decorre de um objetivo mais que ambicioso, apontando para uma perspectiva de construção de uma política pública do Estado brasileiro na esfera educacional. Assim, a proposta de integração do Ensino Profissional com o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos 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 que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (MOURA, 2006, p.10).

Segundo Moura e Henrique (2012, p.3), um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Outro desafio dessa política, é conseguir fazer com que as ofertas resultantes desse Programa, contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses indivíduos, e ainda o desafio maior: transformar esse Programa em política educacional pública de Estado.

A escolha pelas instituições federais de educação, incluindo a Rede Federal de Educação Profissional de Tecnológica, se deve ao fato de estarem presentes em quase todos os estados da federação. Em segundo, pela experiência e a qualidade com que reconhecidamente vem atuando no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, além de constatações que também foram apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com relação a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional (BRASIL, 2007, p.11).

Os grupos destinatários da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são na maioria adolescente recém-concluinte do ensino fundamental. Historicamente, a maioria dessas instituições não havia atuado na modalidade EJA, até o surgimento do PROEJA. Tornou-se fundamental que essa política pública contemplasse esse público com a elevação da escolaridade com profissionalização. “O PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral são excluídos” (BRASIL, 2007, p.14).

De acordo com Moura (2006, p.8), os pressupostos referenciais do programa conduzem a necessidade de ampliação de seus limites, visando à universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. Tal horizonte aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997 (In: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004). Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2007, p. 13).

De acordo com o Documento Base (Brasil, 2007b, p.14), o PROEJA norteia-se por uma proposta que visa à formação humana do indivíduo, esta formação entre outros aspectos, impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica.

A consolidação do PROEJA, como previsto no Documento Base, tem sido realizada pelas instituições de Educação profissional e Tecnológica, “no sentido de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o

efetivo exercício da cidadania”. Essas instituições têm implantado em seus currículos a formação, em nível de pós-graduação lato sensu, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica; qualificação de profissionais através de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA.

Segundo Moura (2006, p.14), os princípios que consolidam os fundamentos da política do PROEJA partem das teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teóricas e práticas desenvolvidas tanto na EJA, quanto no ensino Médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O primeiro princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular tem tido pouco acesso às redes de educação profissional e tecnológica, por isso, o primeiro princípio diz respeito ao papel e o compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. Assim, a inclusão é um princípio dessa política, que, segundo Ramos (2006), precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas também, como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, educacional, pois não tem assegurado nem a permanência e nem o sucesso dos alunos nas unidades escolares.

O segundo princípio, assume a educação como um direito assegurado pela atual Constituição no nível de Ensino Fundamental e como dever do Estado, por isso este princípio consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Com isso, alarga-se a projeção desse dever quando aponta a educação básica iniciando na Educação infantil seguindo até a sua conclusão.

O terceiro princípio parte da concepção de que a formação humana não se faz em tempos curtos, mas em períodos mais alongados, em virtude da consolidação de saberes, produção humana, linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. Por isso, este princípio amplia o direito à educação básica pela universalização do ensino médio como horizonte próximo, em face da quase total universalização do acesso ao Ensino Fundamental.

O quarto princípio parte do entendimento de que vinculação da escola média com a perspectiva de trabalho, não se pauta diretamente com a ocupação profissional, mas da compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho: ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem. Por isso, este princípio compreende o trabalho como princípio educativo.

O quinto princípio considera a prática da pesquisa, como uma forma de produzir conhecimentos e avançar na compreensão da realidade, contribuindo para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos. Por isso, este princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito. O sexto princípio compreende as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (MOURA, 2006, p.15).

A concepção do PROEJA traçada no Documento Base Segundo Moura (2006, p.3), prever a construção de um projeto de sociedade mais igualitária e fundamentada nos eixos norteadores das políticas de educação profissional, atualmente vigentes, expandindo a oferta pública de educação; trabalhando no desenvolvendo de estratégias para o financiamento visando à obtenção de recursos, para um atendimento de qualidade e ofertando a educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio), “formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura - e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social”.

Esta concepção de uma educação integral e integrada precisa ser proporcionada de forma pública, gratuita e com qualidade, tanto aos jovens egressos do Ensino Fundamental – aqueles que estão na faixa etária denominada “regular” – como para os jovens e adultos que, quando estavam nessa faixa etária, não tiveram oportunidade de acesso à escola ou dela foram expulsos por vários aspectos socioeconômicos, dentre eles a busca pela sobrevivência.

Cabe destacar o conteúdo de preconceito que carrega essa expressão “faixa etária regular”, tão utilizada entre nós, inclusive no meio educacional. Essa expressão traz consigo uma ideia que culpabiliza os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desses jovens. Assim, por contraste com a ideia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles (MOURA, 2006, p.3).

Segundo Moura (2006, p.11), a busca pela consolidação deste projeto como uma política pública para jovens e adultos, inicialmente proposto como um programa, ainda passa pela ampliação de sua oferta uma vez que ela no nível médio de ensino “é ainda incipiente, inclusive na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional.” Pois, a obrigatoriedade de sua oferta na Rede Federal ainda enfrenta muitos desafios como: a construção de um currículo integrado; a formação continuada dos profissionais para atuação nos cursos; estratégias de permanência dos educandos nos cursos, a superação das dificuldades trazidas pelos estudantes e o acolhimento deste educando na instituição educacional (SILVA, 2010, p. 83).

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. E, não uma ação de governo com começo meio e fim. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007, p.8).

5.2 O PROEJA no Instituto Federal do Amapá – *Campus Macapá*

A história de implantação do Instituto Federal do Amapá - IFAP começa em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá - ETFAP, instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da educação – MEC. Em 13 de novembro de 2007, a Portaria MEC nº 1067 atribui ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET/PA o encargo de implantar a ETFAP. Em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria do MEC 1.199 foi nomeado para exercer o cargo de Diretor geral Pró-Tempore da Escola Técnica Federal do Amapá o professor Emanuel Alves de Moura.

Em 29 de dezembro de 2008, é aprovada a Lei 11.892 que cria institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica e cria os Institutos Federais, entre eles, o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**. No início de 2009, é nomeado o professor Emanuel Alves Moura, como Reitor Pró-Tempore do IFAP, através da Portaria MEC 021\2009 de 07 de janeiro de 2009. A partir de então, com a sede da Reitoria instalada provisoriamente no centro da capital, o Instituto Federal do Amapá, insere-se no cenário amapaense com o desafio de ser uma referência local e regional na oferta de

educação profissional e tecnológica, enquanto sistema de ensino público e gratuito (MACEDO, 2014, p.42).

O Instituto Federal do Amapá, *Campus Macapá*, iniciou suas atividades pedagógicas, no dia 8 de setembro de 2010, no prédio provisório da Escola Darcy Ribeiro, contando com a participação de 140 alunos matriculados nos cursos técnicos Subsequentes em Edificações e Informática e no Campus Laranjal do Jari, iniciou com os Cursos técnicos em Secretariado, Informática e Secretaria Escolar, na mesma modalidade.

Em janeiro de 2011, o IFAP - *Campus Macapá* passou a funcionar em outra sede provisória, o Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza, localizada no bairro Central, onde ficou instalado até o início de 2012. Nesse período a oferta de vagas se ampliou com o ingresso de novas turmas. No primeiro semestre, abre-se 320 vagas para os Cursos Técnicos na modalidade integrada de Informática, Edificações, Alimentos e Mineração (MACEDO, 2014, p.42).

Em fevereiro de 2012, mesmo com a obra do IFAP em andamento, o Campus Macapá e a equipe gestora, corpo técnico e funcionários, decidem-se pela mudança para o prédio definitivo. O *Campus Macapá*, mesmo com as dificuldades enfrentadas durante o seu processo de implantação, iniciou suas aulas no dia 12 de março do ano de 2012, oferecendo os cursos técnicos, na modalidade Integrada, PROEJA, Curso Superior de Tecnologia, Licenciaturas, Pós-Graduação *lato Sensu* e *Strictu Sensu* e Formação Inicial e Continuada – FIC.

O Instituto Federal do Amapá, *Campus Macapá*, atua hoje com quatro eixos tecnológicos: Informação e Comunicação: curso Redes de Computadores; Infraestrutura: curso de Edificações; Produção Alimentícia: curso de Alimentos e Recursos Naturais: curso de Mineração, tendo cada eixo um curso em diferentes níveis, formas e modalidades.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) iniciou no IFAP no segundo semestre do ano de 2012, ofertando o Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos, na forma integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, funcionando no turno da noite, no regime total de sete semestres. Os requisitos de acesso ao curso na instituição ocorrem por meio de processo seletivo anual, destinando-se aos candidatos que já concluíram a última série do ensino fundamental ou equivalente ou que tiverem a partir de 18 (dezoito) anos de idade completos na data da matrícula, conforme Art. 38, §1º inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996.

O PROEJA no IFAP se coaduna com a política nacional para a educação de jovens e adultos trazendo uma proposta educacional na perspectiva da inclusão social emancipatória. Por isso, o caminho a ser percorrido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. O IFAP pretende garantir a oferta desta modalidade de educação de jovens e adultos, obedecendo ao Plano de Metas da instituição, desenvolvendo um trabalho pautado no conhecimento desse público e de sua realidade, contribuindo no processo de aprendizagem desses sujeitos que se revelam especiais pelo contexto em que vivem (PDI, 2014. p.69).

5.3 O Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Modalidade PROEJA do Instituto Federal do Amapá – *Campus Macapá*.

O curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na modalidade PROEJA implementado em 2012, vem atender ao Decreto nº 5.840/2006 que 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 de acordo com o projeto pedagógico do Curso (2012, p. 4), visa atender a demanda por profissionais, com qualificação

para o desenvolvimento regional com sustentabilidade, e aproveitar o potencial produtivo local de produtos florestais nativos não-madeireiros, além de outros produtos da região como frutos, pescados, crustáceos, carnes, leite e mel, e seus derivados, com o intuito de alavancar o processo de produção de alimentos e verticalização do mercado. Além de oportunizar a conclusão da formação básica para jovens que não puderam acompanhar as atividades escolares na idade regular, seja pela falta de acesso à escola ou pela necessidade de abandoná-la para prover seu sustento e de sua família.

Nesse sentido, o IFAP abre a perspectiva de formar mão de obra local no sentido de garantir profissionais com formação técnica para responder as demandas na área de produção alimentícia do Estado do Amapá, que depende diretamente de seus recursos naturais, sendo que este possui uma grande e vasta biodiversidade, caracterizada pela exploração de matérias-primas, produtos primários e semielaborados; além de que, o cenário amapaense aponta para a abertura de mais indústrias e empresas, que serão instaladas na região metropolitana e nos municípios do Estado, como a indústria agroindustrial de beneficiamento de produtos como: Castanha do Brasil, Mandioca e Mel, no município de Laranjal do Jari. Por isso, a necessidade da implantação do Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA, pois este representa para os jovens e Adultos uma oportunidade ímpar de qualificação profissional para o desenvolvimento local e regional (IFAP, 2012, p.7). O curso Técnico em Alimentos do PROEJA tem como principal objetivo:

Oferecer ao mercado de trabalho profissionais éticos, dotados de conhecimentos e competências técnico-científicas, com responsabilidade social e ambiental e cujo perfil contemple o saber fazer e gerir atividades de concepção, especificação, projetos, implementação, avaliação e suporte das necessidades da região amazônica, além de competência e habilidade para atuar com tecnologias na obtenção, transformação, beneficiamento e processamento de produtos alimentícios de várias origens inclusive da biodiversidade com controle de qualidade, visando às aplicações na produção de bens e serviços com inovações e conhecimentos para o setor na área de alimentos (IFAP, 2012, p.8).

5.4 O Perfil Profissional de Conclusão do Curso

O Técnico em Alimentos tem como perfil profissional apresentar habilidades e competências para atuar na área da Ciência e da Tecnologia, em processamento de alimentos no setor industrial, gestão de qualidade, em laboratórios de controle de qualidade, no planejamento, coordenação e controle de atividades do setor, em treinamentos sobre boas práticas de fabricação, higiene e manipulação de alimentos, na sanitização das indústrias alimentícias e de bebidas, na aplicação de técnicas de fabricação de novos produtos, no beneficiamento e armazenamento de forma adequada às matérias-primas para utilização na indústria de alimentos, cozinhas industriais, restaurantes e bares. Atuar com ética, capacidade crítica, postura cooperativa e liderança, com princípios empreendedores e sustentáveis e cumprir com as normas de segurança auferível ao desenvolvimento do seu trabalho. Enfim, possuir uma visão estratégica globalizada do setor produtivo de pequenas e microempresas do setor alimentício, de origem animal ou vegetal, com domínio dos processos industriais, controle de qualidade dos alimentos, além de impulsionar o desenvolvimento econômico da região (IFAP, 2012, p. 9).

O Plano Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA, contempla um olhar diferenciado para estes estudantes, e leva em consideração o currículo integrado com a educação profissional, que atenda as especificidades desses sujeitos (IFAP, 2012, p.11). O projeto integrador é parte integrante do curso, devendo ser trabalhado nos

quatro primeiros semestres do ano e engloba todos os Componentes Curriculares do semestre, incluem atividades práticas, e de pesquisas abordados pelos docentes nos Componentes Curriculares, como forma de proporcionar uma vivência prática dos conhecimentos trabalhados em sala de aula (IFAP, 2012, p.13). Do quinto ao sétimo semestre, não será realizado o Projeto Integrador.

A matriz curricular do curso está estruturada em regime semestral, totalizando sete semestres letivos, com uma carga horária total de 3.080 horas de formação da Base Nacional Comum integrada à formação profissional, englobando 200 horas de Estágio obrigatório e mais 30 horas de atividades complementares. Sendo constituída por componentes curriculares distribuídos em conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos. A Base Nacional Comum, referente ao ensino médio integra os componentes curriculares das três áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional e que atenda às peculiaridades dos sujeitos atendidos por esta modalidade de ensino. A formação diversificada integra os componentes curriculares voltados para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e destes com os conhecimentos específicos. A formação profissional integra componentes curriculares específicos da área de atuação do curso (IFAP, 2012, p.11).

De acordo o Projeto Pedagógico do Curso a metodologia de ensino por projetos deverá ser utilizada em todos os períodos do curso, obedecendo às normas instituídas pelo IFAP, focalizando o princípio do empreendedorismo e autonomia. Tais projetos devem contemplar pesquisas bibliográficas e de campo, levantamento de problemas relativos aos temas abordados por todos os componentes curriculares do semestre e elaboração de atividades de intervenção, de maneira a contribuir com os estudantes na construção de projetos didáticos de pesquisa e/ou de extensão, que visem o seu desenvolvimento pessoal e comunitário, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade social buscando alternativas de soluções para os problemas locais e regionais.

6 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E DISCENTES SOBRE A VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS ESTUDANTES DO PROEJA DO IFAP - *CAMPUS* MACAPÁ

6.1 O Perfil sócioeducacional dos discentes do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB nº1/2000, o ensino da EJA deve levar em consideração “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade”, face às necessidades desses educandos, mediante a proposição de um modelo pedagógico próprio que atenda a esses princípios, ou seja, uma proposta curricular diferenciada, que valorize as experiências, valores, concepções e saberes dos educandos.

No delineamento desse perfil, buscamos investigar os seguintes aspectos: idade, gênero, etnia, estado civil, número de filhos, nível de escolaridade, atividade profissional, situação de trabalho atual, renda mensal, tempo de afastamento escolar, motivo do afastamento e retorno aos estudos, motivos da escolha do curso, dificuldades enfrentadas para estudar no IFAP e expectativas em relação ao futuro. A pesquisa se desenvolveu no Instituto Federal do Amapá, no Curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA, de forma quantitativa e qualitativa na busca da compreensão desses sujeitos.

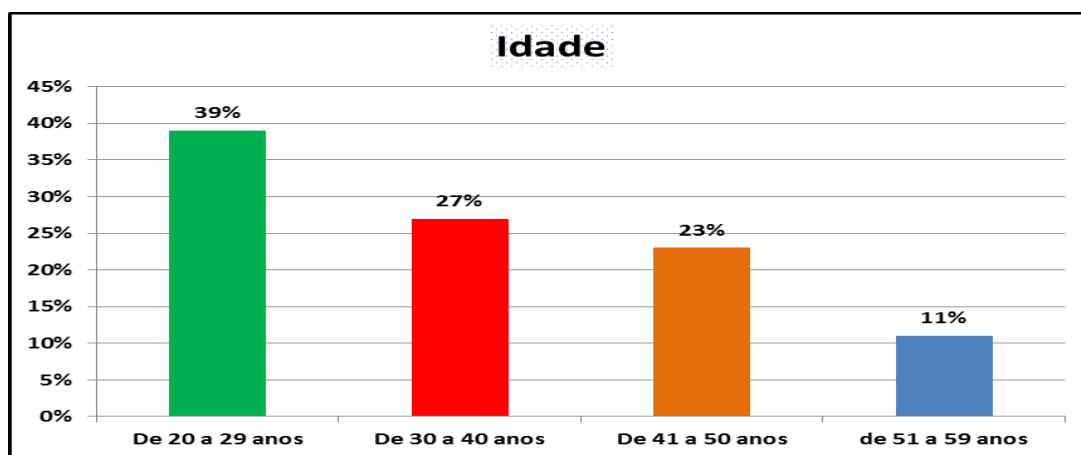


Gráfico 01: Faixa etária dos alunos do curso Técnico em Alimentos/PROEJA.

Conforme análise no gráfico 01, dos 57 (cinquenta e sete) participantes da pesquisa, estudantes do Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA do *Campus* Macapá, 39% apresenta idade entre 20 a 29 anos, 27% estão na faixa entre 30 a 40 anos, 23% apresentam idade entre 41 a 50 anos e 11% estão acima dos 50 anos. Essa presença marcante dos jovens e adultos, em salas de aula, particularmente nas escolas noturnas se deve ao fato destes reconhecerem a importância da escola em suas vidas. São jovens que não tiveram a possibilidade de realizar uma trajetória educacional considerada satisfatória, por diversos motivos, e agora retornam aos bancos escolares, mesmo sabendo que enfrentarão dificuldades no decorrer da trajetória escolar. Daí a necessidade de o sistema educacional dar visibilidade a esse expressivo número de jovens e adultos.

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p.51).

Por isso, a escola precisa assumir seu papel emergente de construir práticas cotidianas de participação, onde esses sujeitos sintam-se valorizados e acolhidos, expressem

seus conhecimentos e se conscientizem de seu papel na construção de uma vida mais digna e cidadã.

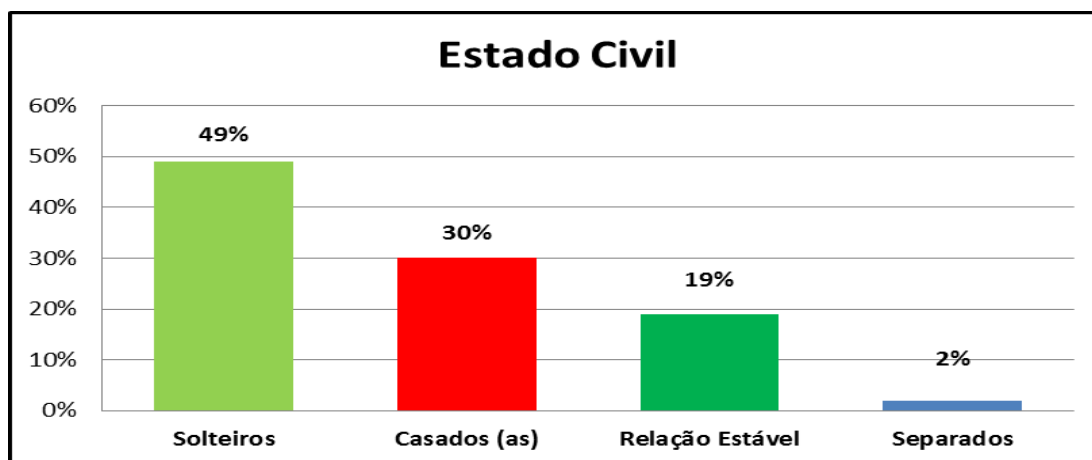


Gráfico 02: Estado civil dos estudantes.

Ao analisarmos o estado civil dos respondentes notou-se que 49% dos estudantes são solteiros, 30% são casados, 19% possui relacionamento estável e 2% são separados, divorciados ou desquitados.

Quadro 9: Quanto à etnia dos estudantes.

COR	QUANTIDADE	%
Branca	13	17
Preta/Negro	09	14
Parda	35	68
Amarelo (a) (japonês, coreano, chinês, etc.)	0	0
Indígena	0	0
Total	57	100

Fonte: Resultados dos questionários aplicados em novembro de 2015.

Quanto à etnia dos alunos que frequentam o Curso Técnico em Alimentos do IFAP, 17% consideram-se brancos, 14% negros e 68% consideram-se pardos. Não há presença de outras etnias no Proeja.

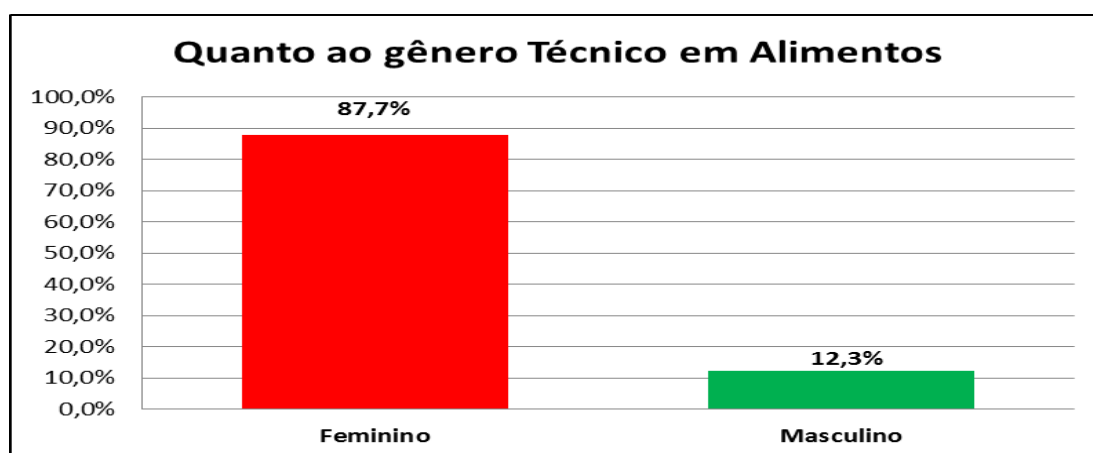


Gráfico 03: Gênero dos estudantes do Curso Técnico em Alimentos.

Quanto ao Gênero dos estudantes do Curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA – *Campus* Macapá, os dados revelaram um quantitativo de 87,7% de representação do gênero feminino e 12,3% do gênero masculino. Esse índice denota uma acentuada predominância de mulheres na procura por cursos da área técnica de Alimentos, talvez por serem carreiras mais identificadas com o trabalho profissional feminino, pois, de acordo com história da antiga divisão sexual do trabalho, as mulheres até o final da década de 60, desempenhavam funções de cunho doméstico tais como: preparar alimentos, doces, salgados, bordar tecidos e outros trabalhos manuais pouco valorizados.

As mulheres conservam-se como prestadoras de serviços, babás, ajudantes, enfim, trabalhos domésticos e afins “representam os estudantes com maiores dificuldades na formação, pela própria determinante social imposta a elas”. Afonso (2005, apud COSTA, 2008, p.7).

Há de se notar que não cabia à mulher trabalhar fora e nem ganhar dinheiro, as poucas mulheres que trabalhavam eram de classes menos favorecidas e atuavam em ocupações de caráter doméstico, enquanto que as mulheres de classes mais favorecidas eram educadas com o objetivo de reprodução e o cuidado com o lar e os filhos (ESPÍNDOLA, 2011.p 2).

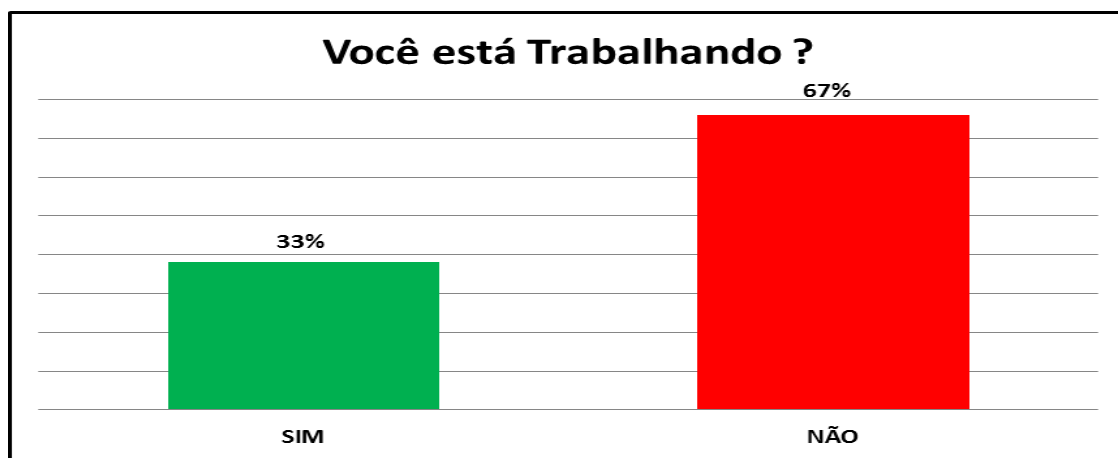


Gráfico 04: Inserção no mercado de trabalho.

A respeito da inserção no mercado de trabalho, dos 57 (cinquenta e sete) alunos participantes, 33% estão exercendo alguma atividade remunerada, enquanto 67% declararam-se desempregados. Porém, constatou-se que 67% é número muito alto de jovens e adultos que são vítimas do desemprego. Este panorama reforça a afirmativa do documento base (Brasil, 2007, p.11) de que esses alunos/trabalhadores fazem parte de uma clientela cerceada dos direitos sociais de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Infelizmente, a educação escolar foi praticamente negada a essa camada da sociedade e como consequência essa população tem sido excluída do mercado de trabalho.

É notório também como o capitalismo rege ao estado, como cada indivíduo que esteja na classe baixa seja desvalorizado e excluído como se não fizesse parte da sociedade. No capitalismo não existe a real cidadania, pois o maior e único interesse

da elite é cada vez ficar mais rico e poderoso, não dando oportunidade para a classe operária crescer. Os pobres sempre foram vistos como ignorantes, insanos, insignificantes e miseráveis, sem possibilidade de integrar-se a uma vida social e política (ARROYO, 2013, p.5).

Os estudantes da EJA, formado por pessoas que não permaneceram no sistema formal de educação, no tempo considerado ideal, fazem parte da parcela mais vulnerável da população brasileira e sofrem os efeitos do desemprego estrutural.

Há exclusão dos jovens e dos idosos no mercado de trabalho dos países centrais: os primeiros acabam muitas vezes engrossando as fileiras de movimentos neonazistas, e aqueles com cerca de 40 anos ou mais, quando desempregados e excluídos do trabalho, dificilmente conseguem o reingresso no mercado de trabalho (ANTUNES, 2002, p.43).

Quadro 10: Atividades remuneradas exercidas pelos alunos

PROFISSÃO	QUANTIDADE
Auxiliar da Construção Civil	01
Garçonete	01
Cozinheira	01
Cobrador de ônibus	01
Doméstica	01
Bolsista IFAP	03
Estudante	02
Diarista	01
Merendeira	01
Servente/Serviço Geral	03
Técnico em agente de saúde	01
Vendedor	03
Estagiário/Vendas/Recepcionista/Repositor	04
Outros	34

Fonte: Resultados dos questionários aplicados em novembro de 2015

Apesar da maioria dos alunos declararem-se desempregados, percebe-se que muitos deles encontram-se inseridos em alguma atividade ocupacional, ainda que na esfera da informalidade e geralmente ocupando postos de trabalho com baixa remuneração, fazendo com que muitos estudantes retornem aos estudos em busca de uma qualificação profissional. “Em termos de uma caracterização geral, esses sujeitos adultos são trabalhadores, excluídos da escola regular, inseridos no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e de baixa remuneração” (Oliveira, 2004, p. 218).

Foi possível identificar que 02 estudantes do PROEJA já exercem alguma atividade na área similar ao Curso Técnico de alimentos enquanto os demais encontram-se inseridos em outras categorias profissionais.

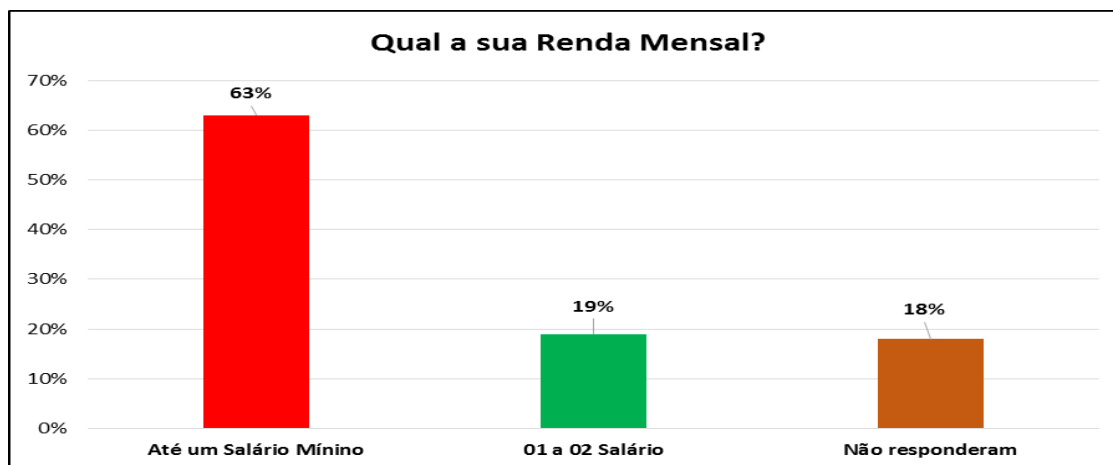


Gráfico 05: Renda mensal.

No que se refere aos rendimentos, 63% dos estudantes afirmaram possuir renda de até um salário mínimo, 19% recebem entre 1 a 2 salários mínimos e 18% não responderam. Não houve dentre os respondentes ninguém com renda maior que dois salários mínimos. Estes dados revelam que, dentre os 57 (cinquenta e sete), a maioria sobrevive de um salário mínimo mensal. Nota-se que a renda mensal dos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Alimentos é de no máximo dois salários mínimos, evidenciando as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por estes discentes e suas famílias. O público que compõe a EJA traz historicamente as marcas da exclusão da opressão e da negação de direitos. Para estes a ideia de trabalho vem sempre precedida pela necessidade de sobrevivência.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre 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, 2007, p.11).

Os estudantes da EJA, embora com trajetórias escolares descontínuas e com um histórico de exclusão social e negação de direitos, sempre retornam ao sistema escolar, apostando na possibilidade de uma mudança de vida para si e para suas famílias, buscam uma qualificação profissional, frente à crise do desemprego que perpassa a sociedade e tem atingido mais fortemente essa força de trabalho jovem. Daí a necessidade do sistema educacional e a própria escola vê-los como sujeitos de direitos, “portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências” (ANDRADE, 2004, p.50).

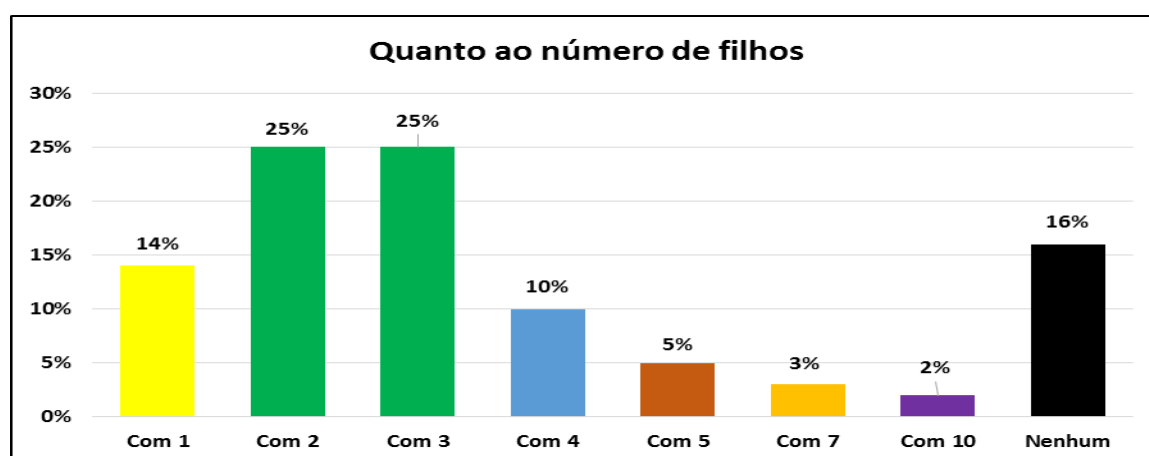


Gráfico 06: Número de filhos.

Quanto ao número de filhos, 14% dos estudantes têm 01 filho, 50% têm entre 02 a 03 filhos, 20% têm entre 04 a 10 filhos e 16% não têm filhos. Um fator explicativo pelo qual os estudantes justificaram a interrupção dos estudos, é que 51% dos respondentes abandonaram a escola para cuidar dos filhos e trabalhar. Em geral, são as mulheres que abrem mão dos estudos para cuidar da casa e dos filhos menores, embora saibam que essa escolha poderá afetar a sua vida profissional futura. Mais tarde, a maioria delas acabam retornando à escola, pelas exigências de compor a renda familiar, insuficiente para garantir a sobrevivência, face ao desemprego crescente e a informalidade. Pinto (2013, p. 84) salienta “[...] esta necessidade está mediada pelas exigências materiais de subsistência da família, determinadas por sua vez, pelas condições de desenvolvimento da sociedade”.

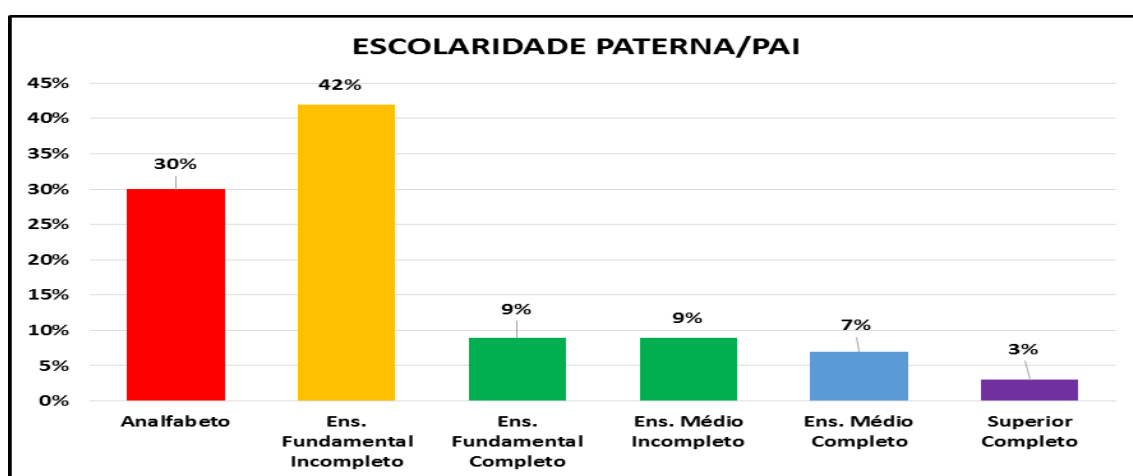


Gráfico 07: Escolaridade paterna

Em relação à escolaridade paterna, os dados da pesquisa apontaram que 30% não possuem escolaridade, 42% dos pais não concluíram o ensino fundamental, 9% possuem o fundamental completo, 9% não concluíram o ensino médio, enquanto que 7% concluíram. Apenas 3% possuem superior completo. Portanto, os dados apontam um número alto de pais que não tiveram a oportunidade de frequentar as salas de aula por diversos motivos.

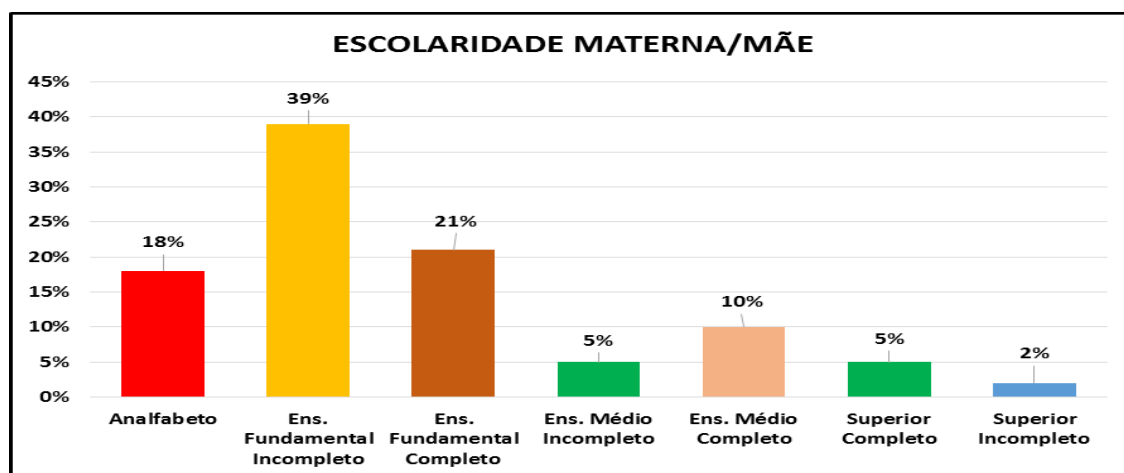


Gráfico 08: Escolaridade materna.

Os dados apontaram que 18% das mães não possuem escolaridade, 39% das mães não concluíram o ensino fundamental, 21% são concluintes, 5% não concluíram o ensino médio, 10% são concluintes e 5% possuem ensino superior. Ao compararmos os percentuais, percebemos que os pais possuem menos escolaridade que as mães, ou seja, as mães possuem 82% de escolaridade em relação aos pais com 70%, uma diferença de 12% de escolaridade constatada.

Na maioria dos casos, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são filhos de pais com baixa escolaridade, o que retrata uma triste herança cultural, social e econômica de nosso país onde muitas vezes os filhos necessitam acompanhar os pais desde cedo, realizando atividades para complementar a renda da família. “Infelizmente, a infância para algumas crianças pode durar menos que para outras, principalmente para as crianças pobres, filhos de operários, que precisam entrar cada vez mais cedo no mercado de trabalho” (ARROYO, 2013, p.5).

Os jovens - adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. (ARROYO, 2005 p. 41).

Guedes (1997, apud ANDRADE, 2004, p. 29,30) relata um estudo realizado com operários no município de São Gonçalo (RJ), estes trabalhadores percebem a escola como indispensável para os filhos, até mais ou menos os quinze anos de idade, ou seja, até a conclusão do ensino fundamental. A partir daí os pais operários considera concluída a sua obrigação de manter os filhos na escola. Esperam que esta ensine seus filhos as noções básicas da leitura, da escrita e da Matemática e instrua seus filhos a terem “obrigações e não serem preguiçosos”.

Guedes afirma que para esses pais, o saber teórico é desvalorizado diante do saber fazer, sendo esse o motivo que os leva a procurar na maioria das vezes, uma escola profissionalizante. Para Andrade (2004), “a estratégia de escolaridade dos jovens pobres, após a infância, é muito mais produto do esforço individual do que de um efetivo investimento familiar [...] ou menos ainda do próprio sistema educacional”.

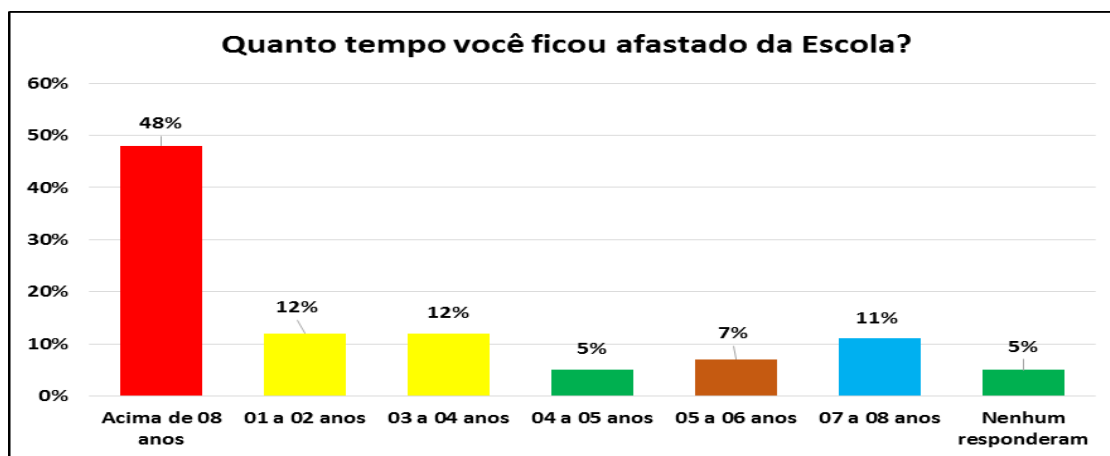


Gráfico 09: Tempo de Afastamento Escolar.

Quanto ao tempo de afastamento escolar, 48% dos respondentes estava há mais de 08 anos afastados da escola, 24% se afastaram entre 01 a 04 anos, 12% estavam afastados entre 04 a 06 anos e 11% se afastaram entre 07 a 08 anos dos estudos. Os percentuais de alunos que

se distanciaram da escola são bastante consideráveis, esse período em que ficaram sem estudar entre o ensino fundamental e o ensino técnico do PROEJA refletem nas dificuldades que os alunos sentem quanto à aprendizagem dos conteúdos escolares, conforme veremos nas transcrições abaixo:

“[...] pra mim como fiquei muitos anos afastada dos estudos, ainda encontro muitas dificuldades, não tem nada a ver com os professores, eles são ótimos profissionais” (Discente 1).

“[...] eu creio que o tempo afastado nos deixou mais esquecidos dos conteúdos, e temos muita dificuldade para aprender” (Discente 2).

“[...] tem alunos que não conseguem assimilar e aprender manusear o computador e ainda temos dificuldades” (Discente 3).

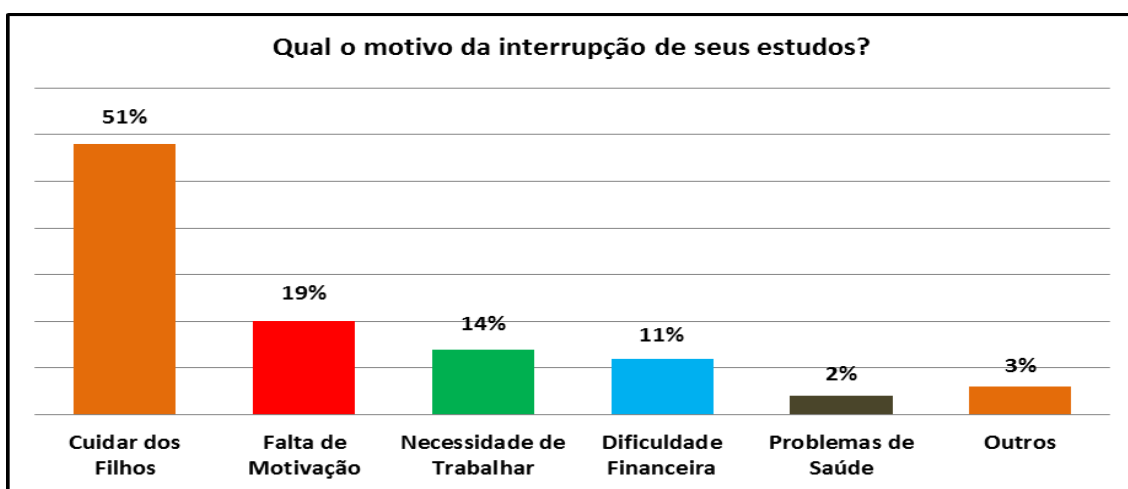


Gráfico 10: Motivo da interrupção dos estudos.

Quanto aos motivos da interrupção dos estudos 51% dos alunos afirmaram que tiveram que cuidar dos filhos, 19% falta de motivação para estudar, 14% necessidade de trabalhar e 11% apontaram as dificuldades financeiras. O fator mais recorrente quanto à interrupção dos estudos foi à necessidade de cuidar dos filhos, logo após, vem a falta de motivação, a necessidade de trabalhar e as dificuldades financeiras. Como podemos perceber, as questões familiares são fatores que ainda prevalecem sobre os estudos, em muitos casos, esse afastamento dos estudos envolve a busca pela sobrevivência, estes, convivem com a dualidade do trabalho e a escola, ocupando o tempo mínimo para o estudo e o máximo para o trabalho. Os estudantes da EJA, em sua maioria, ingressam no trabalho muito cedo e esse fator dificulta o prosseguimento dos estudos.

No entanto, e mesmo reconhecendo a importância dessa perspectiva, não se pode esquecer que esses jovens foram inseridos em uma sociedade que já tinha uma estrutura constituída quando nasceram. Portanto, as opções oferecidas e formas de vida se limitavam àquilo que seus pais, por exemplo, já viviam. Poderiam estar fadados à reprodução dessa história (TEIXEIRA, 2012, p.6).

Muitas vezes, o motivo que levou esse aluno a deixar a escola é geralmente o mesmo que exige o seu retorno – o trabalho. Esses jovens e adultos trabalhadores fazem parte de uma parcela da população marcada pela exclusão e pela marginalização.

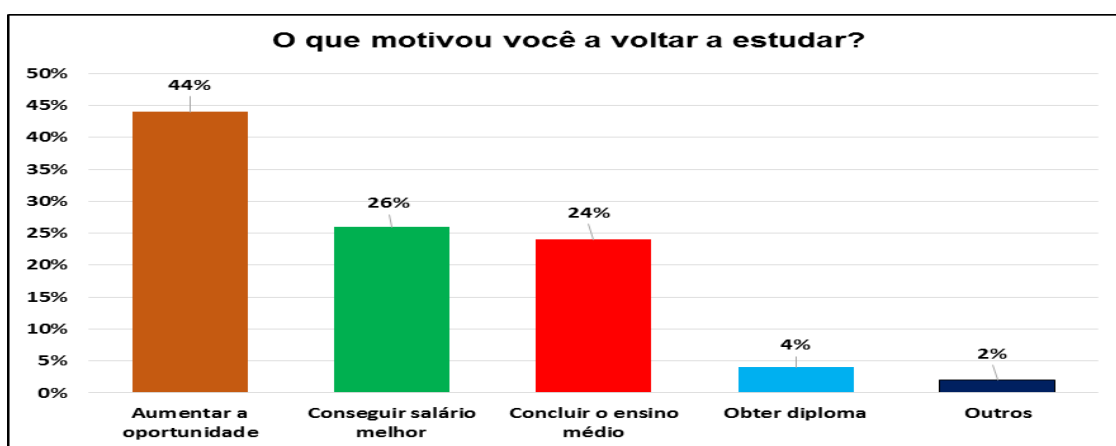


Gráfico 11: Motivo do retorno aos estudos.

Em relação aos motivos para voltar a estudar, 44% dos alunos retornaram aos estudos visando uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, através do Curso Técnico em Alimentos, na Modalidade PROEJA. Outros 26% almejam conseguir um emprego com salário melhor após a conclusão do curso, 24% desejam concluir o ensino médio para cursar uma universidade e 4% pretendem obter o diploma de curso técnico. Estes dados comprovam que os alunos pretendem concluir o curso para obterem um trabalho, ou até mesmo um salário melhor que atenda às suas necessidades, ficando clara a expectativa de ascensão profissional e elevação da escolaridade por meio do PROEJA. O que pode ser corroborado nas falas dos estudantes abaixo:

“Só de estar aqui no Instituto Federal já é uma grande oportunidade, para conseguir melhoras no emprego” (Discente 1);

“Com o curso vou conseguir me profissionalizar em confeitaria” (Discente 2);

“Pois, além do aluno concluir o ensino médio, o aluno tem um curso técnico” (Discente 3);

Podemos observar que os anseios dos alunos se dirigem para questões mais urgentes, como a conquista de um trabalho, a busca por um salário melhor ou conclusão do ensino médio para cursar uma universidade. Esse tipo de resultado demonstra o quanto a educação é

importante para esses jovens e adultos. A formação profissional representa uma alternativa concreta de melhoria nas suas condições de vida, mais emergenciais.

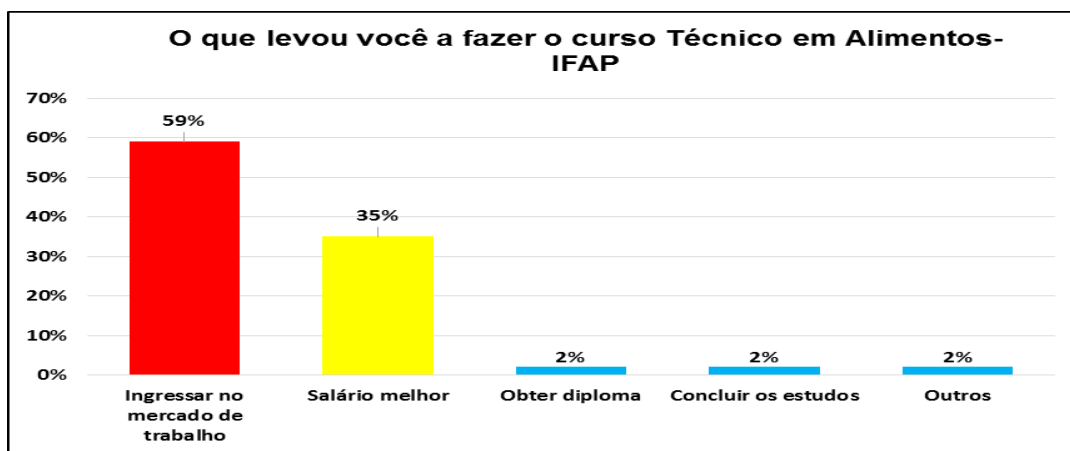


Gráfico 12: Motivação para fazer o curso Técnico em Alimentos.

Quanto aos motivos da escolha do Curso Técnico em Alimentos, 59% revelaram que querem uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho através do curso, 35% almejam um salário melhor, após a conclusão do curso, os itens seguintes se convergem para 2% obter o diploma e concluir o curso técnico através do PROEJA.

A resposta mais recorrente dos motivos para voltar a estudar, bem como, a escolha do Curso técnico em Alimentos foi o aumento da oportunidade de ingresso no mercado de trabalho e a melhoria salarial, essas respostas demonstram que a busca por uma qualificação tem sido determinante para o ingresso no mercado de trabalho, nem sempre favorável, pois nos últimos anos com a crise estrutural e as transformações no sistema produtivo, “há uma grande massa de trabalhadores precarizados e sem qualificação ocupando empregos temporários ou vivendo o desemprego estrutural” (ANTUNES, 2002, p. 44).

A terceirização das tarefas é a tônica, conforme argumenta Antunes (1999), e traz a “precarização” do trabalho com contratos temporários, parciais, estágios intensificando a utilização da força de trabalho ou mesmo propiciando desemprego em grande escala, por outro lado, reafirma a importância dessa força de trabalho para a reprodução do capital. Os trabalhadores-alunos da EJA estão vivendo a condição de contratos temporários, ou labutam na informalidade, ou, por fim, compõem a faixa de desempregados deste país. A exigência de uma qualificação profissional é ainda mais perversa, pois impõe a esse sujeito a “culpa” de não conseguir uma colocação no mercado de trabalho (COSTA, 2013. p.65).

Quadro 11: Dificuldades enfrentadas pelos discentes para estudar no IFAP.

CONDIÇÕES	QUANT./RENDIMENTO
Dificuldades em entender os conteúdos	(19) 33%
Falta de tempo	(10) 18%
Excesso de matérias	(05) 9%
Dificuldade de conciliar trabalho com estudos	(15) 26%
Outros impedimentos	(08) 14%
Total	57

Fonte: Resultados dos questionários aplicados em novembro de 2015.

Quanto às dificuldades que os alunos encontram para estudar no IFAP, 33% declaram que têm dificuldades para entender os conteúdos trabalhados, 18% apontaram a falta de tempo para estudar e fazer as atividades propostas pelos professores, 26% afirmaram ter dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, 9% mencionaram o excesso de matérias e 14% declararam outros motivos.

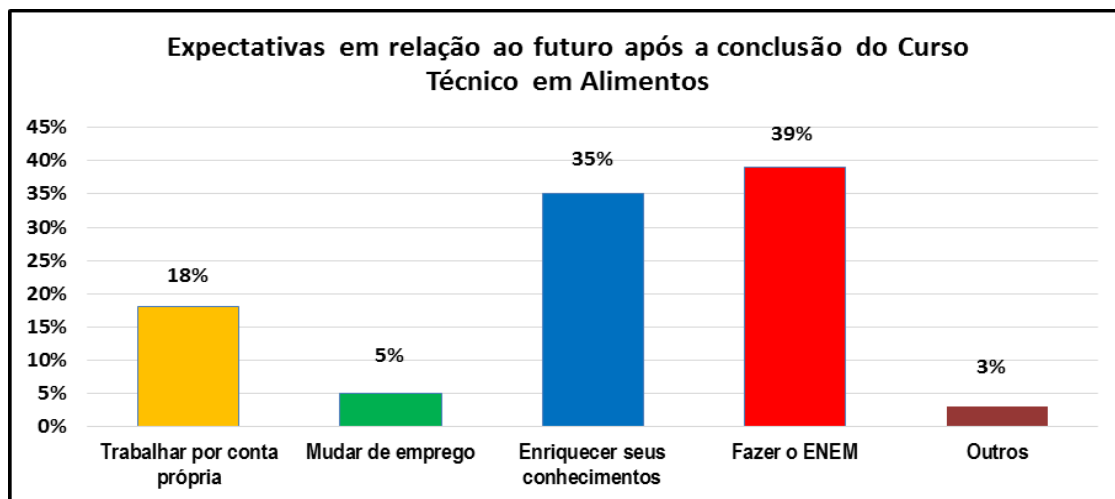


Gráfico 13: Expectativas em relação ao futuro após a conclusão curso técnico em alimentos

Quanto às expectativas dos alunos em relação ao futuro após a conclusão do Curso Técnico em Alimentos, 39% pretendem fazer o Enem e cursar uma faculdade pública, 18% almejam trabalhar por conta própria, 5% querem mudar de emprego e 35% afirmaram enriquecer seus conhecimentos. Observou-se que a pretensão futura dos alunos do PROEJA é de continuar com os estudos, através do curso superior, enriquecer seus conhecimentos, trabalhar por conta própria e mudar de emprego. É importante que estes alunos ocupem outros espaços, conheçam novas pessoas, tenham sucesso na vida escolar, se integrem socialmente e tenham a possibilidade de um futuro profissional.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos sabem que o diploma é importante para o ingresso no mercado de trabalho, porém não é o suficiente, mas “ainda é indispensável como garantia de um possível ingresso neste mercado. O desemprego é uma marca evidente de nossos dias vivido de forma trágica pelos jovens” (BRUNEL, 2004, p.85).

6.2 O Perfil dos Docentes e as Práticas Pedagógicas do Professor do PROEJA do IFAP

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, sendo uma política de governo, têm entre os seus princípios básicos a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio e leva em consideração a formação humana, “a consolidação de saberes a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo” (BRASIL, 2007, p.38). Torna-se desafiante para as instituições que oferecem o PROEJA articular os conhecimentos vividos pelos alunos, com os conhecimentos da ciência formal, o que implica no desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam de acordo com o documento norteador dessa política. De acordo com Silva (2014, p.19) “o trabalho com o PROEJA é duplamente desafiador, pois exige que seja considerada a realidade e os modos de aprender de jovens e adultos [...] propõe a superação de modelos pedagógicos pautados na fragmentação do conhecimento”.

A proposta curricular do PROEJA leva em consideração os diferentes saberes do educando no processo educativo, os tempos e espaços de formação e autonomia dos sujeitos de aprendizagem e a vinculação da escola a realidade dos educandos. Sendo assim, o objeto dessa pesquisa constitui-se em compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores desta modalidade de ensino contemplam os saberes prévios dos jovens e adultos relacionando-os com o saber científico, proporcionando assim um aprendizado significativo. A pesquisa foi realizada com 14 professores do quadro efetivo do IFAP, *Campus* Macapá, que atuam no PROEJA, sendo 05 docentes da Formação Técnica e 09 docentes da Base Nacional Comum.

Quadro 12: Dados de identificação dos docentes investigados

SUJEITO	FAIXA ETÁRIA			GRADUAÇÃO			T. F. G. (1)	T. A. P. (2)	PÓS-GRADUAÇÃO		
	28 a 30	30 a 40	40 a 50	B (a)	L (b)	T (c)			E (3)	M (4)	D (5)
Professores Formação Técnica	2	2	1	3	0	2	4 a 8 anos	3 meses a 6 anos	2	3	0
Professores Base Nacional Comum	2	3	4	3	6	0	2 a 8 anos	6 meses a 6 anos	4	4	1
Total	4	5	5	6	6	2			6	7	1

Fonte: Resultados dos questionários aplicados em novembro de 2015

1. Tempo de Formação na Graduação/2. Tempo de Atuação no PROEJA/ 3. Especialista/4. Mestrado/5. Doutorado/a. Bacharel/b. Licenciado/c. Tecnólogo.

Constatou-se que 09 professores são do sexo feminino e 05 são do sexo masculino; quanto à faixa etária dos pesquisados que atuam na formação técnica, constatou-se que 02 docentes estão entre 28 a 30 anos, 02 entre 30 a 40 anos e 01 docente entre 40 a 50 anos de idade. Enquanto que na Base Nacional Comum temos: 02 docentes que estão entre 28 a 30 anos, 03 entre 30 a 40 anos e 04 docentes entre 40 a 50 anos de idade. Percebe-se um quadro de professores jovens, atuando no Curso Técnico de Alimentos na Modalidade PROEJA.

Quanto à formação acadêmica, a pesquisa apontou que na formação técnica temos 05 professores: 03 são bacharéis e 02 são tecnólogos, enquanto que na formação geral temos 09 docentes: 06 são licenciados e 03 são bacharéis. Percebe-se que o número de professores com formação em bacharelado (06), se equipara ao número de docentes licenciados (06), atuando no PROEJA. Quanto à especialização destacamos que na formação técnica temos: 02 docentes com especialização, 03 docentes com mestrado. Enquanto que na formação geral temos 04 docentes com especialização, 04 com mestrado e 01 com doutorado.

O tempo de formação e o tempo de experiência no PROEJA foi levado em consideração na pesquisa. Constatou-se que 05 professores da área técnica estão formados num intervalo de 04 a 08 anos e atuam no PROEJA entre 03 meses a 06 anos. Enquanto que os 09 docentes da Base Nacional Comum estão formados há pelo menos 02 a 08 anos e possuem experiência de 06 meses a 06 anos. Conclui-se no geral, que o quadro de profissionais do PROEJA conta com dois docentes com experiência de 03 a 06 meses, cinco docentes com experiência de 01 a 02 anos, quatro docentes com experiência de 04 anos, e outros dois docentes com experiência de 06 anos. Esses dados apontam que metade dos docentes tem pequena experiência no PROEJA. Apenas 01 docente declarou ter 16 anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a amostra os 05 docentes da área técnica, ministram pelo menos três componentes curriculares no Curso Técnico em Alimentos - PROEJA, enquanto que os 09 docentes da formação geral ministram entre um a dois componentes curriculares nesta mesma

modalidade de ensino. Os docentes além de atuarem no PROEJA, também ministram aulas no Ensino Médio Integrado, Subsequente e Superior.

Quanto à participação dos professores em Programas de Capacitação para o PROEJA, dos 14 docentes que responderam ao questionário, 12 (doze) não fizeram nenhum curso de capacitação, 02 (dois) docentes afirmaram ter participado de curso preparatório na EJA, porém, este não foi realizado no IFAP. Quando perguntamos aos pesquisados se acham necessário ter formação específica para trabalhar no PROEJA, estes se posicionaram de uma forma positiva com relação à importância da capacitação. Conforme corroborado nos argumentos a seguir:

“Por ser um público diferenciado acredito que deveria haver uma formação específica” (Docente 1);

“Penso que sim, ao menos um treinamento de uns 6 meses que privilegiasse estratégias de ensino mais pertinentes a realidade desse público” (Docente 2);

“Sim, pois as especialidades do público do PROEJA é bem diferente das outras modalidades de ensino” (Docente 3);

“Sim, uma capacitação, porque se deve focalizar a realidade do aluno, não pode ser só conteúdo pelo conteúdo” (Docente 4);

“Sim, são estudantes que apresentam uma dificuldade muito grande, isso devido ao longo do tempo que passaram sem estudar, e que muitas vezes não conseguem se adaptar com o ritmo de estudo” (Docente 5);

Nota-se na fala dos docentes que estes reconhecem a importância da capacitação para atuar na Modalidade de ensino PROEJA, tendo em vista as especificidades do Programa. Mas o IFAP, considerando a necessidade de uma formação contínua dos docentes que atuam no Proeja, tem investido em programas de qualificação dos docentes no âmbito do Proeja. No ano de 2013, a instituição, através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), ofereceu o Curso de Formação e Aperfeiçoamento para os profissionais do IFAP. Porém, alguns docentes não tiveram conhecimento da oferta do curso, outros por já possuírem o mestrado e o doutorado não sentiram necessidade de fazer e, alguns não tiveram a oportunidade de participar, pelo fato de não terem ainda ingressado no IFAP.

Em 2013, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPESQ) do IFAP ofereceu 200 vagas para o Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos com carga horária de 400 horas/aula para profissionais da educação da rede pública de ensino que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Em 2014, o IFAP, por meio de convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Amapá ofereceu 200 vagas para o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, à Distância, com carga horária de 360 horas/aula.

De acordo com o Documento Base do PROEJA, as instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho programas de formação continuada para docentes, por considerar que estes “são também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprender por toda a vida”. (BRASIL, 2007, p.37). Por isso, torna-se fundamental que estas instituições obedeçam às diretrizes desse programa, visando a uma sólida concretização dos objetivos do PROEJA. Nessa feita, as instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada de no mínimo:

a) Formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;

b) Participação em seminários regionais, supervisionados pela SETEC/MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;

c) Possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa. (BRASIL 2007 p. 60,61).

No âmbito geral, a SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de:

a) Oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;

b) Articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;

c) Fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 60,61).

O Parecer CNE N° 009/2001 aponta para os cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, e a EJA encontra-se inserida neste processo. Segundo o Documento Base do PROEJA (MEC, 2006), há o entendimento de que a EJA deve contemplar os processos educativos e formativos para o desenvolvimento das demandas sociais e regionais, o que requer dos quadros de docentes a formação com qualificação e inserção no mercado de trabalho. Por isso, o Instituto Federal do Amapá tem contemplado em seu plano de Metas Institucionais a iniciativa de proporcionar a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, de acordo com que preconiza o artigo 40, Parágrafo 1° e 2° da resolução 06/2012 do Ministério da Educação que diz:

Art. 40. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1° Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2° Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente.

Visando institucionalizar ações para a implantação/consolidação da pesquisa e da pós-graduação (*Lato sensu* e *Stricto sensu*) para discentes, docentes e demais servidores, o IFAP segue as mesmas diretrizes da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 no artigo 7°, inciso II e VI alíneas *d* e *e* estabelece que cada instituto deverá:

Art. 7º Observados as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

VI - ministrar em nível de educação superior:

d) Cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) Cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Para Moura (2006, p.14),

A educação de Jovens e Adultos, por ser um campo específico de conhecimento, exige que os professores tenham uma formação que lhe possibilite atuar nessa esfera. Os professores “precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender [...] e compreender essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar”.

Portanto, é necessária uma sólida capacitação no quadro de professores que atuam no PROEJA, pois a metade dos docentes possui pouca experiência nesta modalidade de ensino e isto acarreta prejuízos na formação do educando. No IFAP, a maioria dos docentes que atuam com as disciplinas técnicas são bacharéis ou tecnólogos, não possuem formação para o exercício da docência, enquanto os docentes licenciados necessitam de capacitação com vistas a atuar com a nova educação profissional e o currículo integrado. No dizer de Gouveia (2011, p. 20) “pesquisas indicam a necessidade de uma política de formação consistente para os docentes que atuam no PROEJA”.

De acordo com Hehen (2009, p.64) não bastam apenas ensinar conteúdos, mas, desenvolver nos alunos aptidões gerais que contribuem no “desenvolvimento do saber pensar sistêmica e reflexivamente”. O educador tem que conduzir o aluno a construir conhecimentos de forma crítica e reflexiva, interagir teoria e prática, estimulando a pesquisa, transformando suas práticas em dinâmicas construtivas. Assim sendo, o educador deve considerar:

O momento histórico exige que, com visão crítica e pensamento sistêmico multidisciplinar, o professor formador dos trabalhadores desenvolva a compreensão da problemática do mundo do trabalho, dos cenários atuais e prospectivos, para conduzir o processo formativo sintonizado com tais realidades. Essa compreensão deve ser contemplada, também com experiência profissional atualizada e sempre renovada no mundo do trabalho, onde seus alunos irão atuar, visando a facilitar a contextualização do que ensina e do que os alunos aprendem, assim como exercícios criativos e prospectivos de reconstrução e inovação (HEHEN, 2009, p.84).

Diante disso, podemos perceber a importância da formação do professor para atuar no contexto do PROEJA, principalmente pelo fato de o programa apresentar uma proposta de um currículo inovador, que de acordo com Ciavatta (2005) busca integrar a formação geral

“como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja como processo produtivo seja como processo educativo”.

6.2.1 As práticas Pedagógicas do Professor do PROEJA do IFAP

De acordo com a percepção dos professores, os estudantes do PROEJA do Curso técnico em Alimentos do IFAP possuem características bem definidas, parte expressiva dos professores destacaram características e especificidades desse público da EJA. Nas transcrições abaixo, são mencionadas algumas respostas dos professores, que possibilitam uma prévia daquilo que os estudantes são e/ ou representam:

“No geral, são pessoas que voltaram a estudar após muitos anos de interrupção, ou pessoas que iniciaram os estudos depois da maioridade. No caso de alimentos, em que eu atuo, são maioria mulheres. Em uma turma de 30 alunos, tem no máximo três homens. A maioria trabalha, em casa ou fora. Os alunos sempre demonstram interesse nos trabalhos escolares e na ligação afetiva com os professores. Nas turmas em que atuei, apenas uma eu vi forte atrito entre grupos de alunos”. (Docente 1);

“Alunos oriundos de famílias de baixa renda; a idade varia de 24 a 60 anos; desempregados ou subempregados; grandes expectativas no curso que frequenta; muitas experiências de vida” (Docente 2);

Observamos a partir da fala dos docentes que estes percebem os alunos a partir de suas especificidades e características, no geral, são alunos maduros, trabalhadores desempregados ou subempregados, que tem grandes dificuldades em conciliar suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares, devido à rotina imposta pela necessidade de sobrevivência.

“Estes são estudantes que apresentam uma dificuldade muito grande, isso devido ao longo do tempo parado sem estudar, e que muitas vezes não conseguem se adaptar com o ritmo de estudo” (Docente 3);

“São alunos em geral com idade avançada, que trabalham durante o dia e estudam à noite, estes estão, há vários anos sem estudar, tem muitas dificuldades de aprendizagem, porém, tem muita força de vontade, se forem estimulados, conseguem aprender e se destacar nos estudos” (Docente 4);

“Os alunos são adultos que já vem para o IFAP, carregado do trabalho, por conta disso muitas vezes ficam dispersos” (Docente 5);

Alguns alunos apresentam grandes dificuldades cognitivas, devido ao baixo nível de estudo e o tempo de afastamento escolar; no entanto, são sujeitos dotados de uma diversidade de conhecimentos e experiências vivenciadas em seu meio social e cultural, “expressam suas opiniões de modo crítico, na maior parte das vezes, falando de suas dificuldades, de seus valores, suas perspectivas de futuro, do desemprego, da miséria, da corrupção, da poluição”. (BRASIL, 2002, p.93) Enfim, tudo isso precisa ser consideradas pela escola e pelos professores.

“Trabalham durante o dia, mãe solteiras que já estão um bom tempo sem estudar e renda baixa, faixa etária acima de 18 e inferior a 70 anos; os mais idosos passaram muitos anos fora das escolas e retornaram com muitas dificuldades cognitivas. Os mais novos geralmente concluíram o ensino fundamental por meio de provão; todos trabalham durante o dia; quase todos têm filhos; apresentam dificuldade de leitura

e raciocínio; dispõe de pouco tempo para leitura e tem dificuldades de otimizar o pouco tempo com leitura” (Docente 6);

“Os alunos do PROEJA IFAP, tem um perfil socioeconômico baixo e tem muitas dificuldades de interpretação” (Docente 7);

“São alunos que embora tenham a especificidade de estarem muitos anos afastados, possuem uma rica experiência de vida, o que estimula os debates em sala de aula” (Docente 8);

“São alunos que possuem muita deficiência na educação fundamental o que muitas vezes dificulta o aprofundamento dos conteúdos” (Docente 9);

“Tenho percebido níveis, por vezes, acentuados de familiaridade com a linguagem escrita. Em outras palavras, por um lado, é possível que encontremos alunos que conseguem escrever, dentro da proposta de um gênero, um texto com relativa facilidade; outros sofrem para sair da esfera de um único parágrafo” (Docente10);

De acordo com Oliveira (1999, p. 60,61), o adulto é alguém que:

Está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Para Mendes (2010, p.39), as dificuldades cognitivas dos adultos, apontadas pelos docentes, não significa que o aluno seja realmente um defasado cognitivo, isto é, “se buscarmos as origens das dificuldades cognitivas dos adultos, podemos nos defrontar com um sujeito que apresenta defasagens cognitivas em certas compreensões”. No dizer desse autor, conforme explica Ramozzi-Chiarottino (1987), “o sujeito pode estar funcionando em nível deficiente sem ser cognitivamente deficiente, ou seja, pode estar e não ser um defasado cognitivo”.

Mendes (2010, p. 39, 40) recorre à epistemologia genética de Piaget, ao prescrever a matriz interacionista sujeito-objeto, sujeito-sujeito no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, considera-se “que as deficiências não residem no sujeito e nem se situam no meio, mas nas trocas interativas entre ambos”. Segundo esse autor, se essas trocas ou interações forem efetuadas, as defasagens cognitivas, encaradas como um descompasso no processo educativo pode ser amenizado. Por isso, é importante o educador estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares com os saberes advindos da experiência dos educandos, de modo que se potencializem as aprendizagens significativas. Pois estes sujeitos têm interesses, motivações e expectativas que vão além da condição escolar; o que requer dos professores uma compreensão desse universo que configuram as situações de aprendizagem desses educandos e assim, aprimorar sua prática proporcionando um ensino de qualidade.

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente. Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior

capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (BRASIL, 2002, p. 90).

Quadro 13: Principais dificuldades encontradas pelos docentes na prática pedagógica

ESPECIFICAÇÃO	TOTAL
Falta de material didático específico para o público da PROEJA.	02
Dificuldade dos alunos em assimilar os conteúdos	03
Dificuldades dos alunos na escrita e na produção de textos	04
Defasagem de conhecimentos	02
Falta de assiduidade dos alunos e Evasão	02
Cansaço devido ao trabalho	01
Dificuldades para realização de aulas práticas	01

Fonte: Resultados dos questionários aplicados em novembro de 2016

A partir dos relatos dos professores, constata-se que as maiores dificuldades na prática pedagógica do PROEJA encontram-se nas deficiências que os alunos trazem, principalmente com relação à escrita, produção de textos, além das dificuldades em assimilar os conteúdos e a defasagem de conhecimentos, falta também material didático específico para o PROEJA, o que faz com que os professores busquem alternativas ou práticas metodológicas diferenciadas para superar as adversidades apresentadas no contexto de sua atuação. Conforme verificamos nas seguintes falas dos professores:

“Privilegio bastante a interatividade, estímulo os alunos a falarem e a opinarem, discordarem uns com os outros, preciso crescer em conhecimento e pratica de outras dinâmicas” (Docente 1);

“Busco sempre passar um vídeo, de curta duração, que trata do assunto; gosto de realizar atividade prática; promover debate e seminário” (Docente 2);

“Trabalho com estudo dirigido, nos laboratórios de informática, e em aulas práticas” (Docente 3);

“Aulas práticas e elaboração de artigos” (Docente 4);

As considerações dos professores **1, 2, 3 e 4** remetem à necessidade de se trabalhar com aulas práticas diferenciadas das habituais. De modo geral, percebe-se no discurso dos professores, certa preocupação com o uso de metodologias que promovam o envolvimento dos alunos nas discussões e debates dos assuntos de sala de aula, estes, buscam pautar suas ações no diálogo, como elemento essencial na prática educativa do PROEJA. Freire (1980) defende o diálogo na relação pedagógica, como um processo de busca e de troca de saberes, pela reflexão e ação sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação, sem que isso implique em descaracterizar o rigor teórico que deve permear o ato educativo.

[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade (FREIRE, 1980, p. 42).

Os professores **5** e **6** mencionam a necessidade de se trabalhar o conteúdo voltado para o cotidiano além da valorização dos saberes dos alunos. Para Freire (1997, p. 29) os saberes não podem ser simplesmente transferidos, na “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”.

“Trabalho muito com sequências didáticas, pela possibilidade que elas permitem em ampliar o assunto teórico dentro de contextos voltados para o cotidiano da formação deles” (Docente 5);

“Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, debates, seminários, ou seja, atividades em que os alunos se tornem mais ativos no processo” (Docente 6);

Diante dos relatos sobre as dificuldades dos professores mencionadas no quadro 01, estes buscam alternativas para suprir as necessidades dos educandos do PROEJA, adaptando suas práticas às especificidades desses sujeitos, pois sabem que se trata de um público específico, com saberes e singularidades que reclamam por condições didáticas significativas. No dizer de Freire (1997, p.33), a escola tem o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Quanto à prática da pesquisa no ensino do PROEJA, esta considerada como um dos fundamentos da formação do sujeito deste programa. Buscou-se saber como os professores trabalham a pesquisa com os estudantes do Curso Técnico em Alimentos do IFAP. Dentre os 14 participantes, 09 docentes afirmaram que trabalham a prática da pesquisa em sala de aula; cada docente destacou uma maneira própria de trabalhar com os estudantes, conforme corroborado nas falas a seguir:

“Através da leitura de artigos, elaboração de relatórios e desenvolvimento de novos produtos” (Docente 1);

“Gosto de trabalhar com artigo científico durante o semestre, o estudante tem posse do artigo no início das aulas e todos os tópicos são trabalhados no decorrer das aulas com ênfase no teor e forma” (Docente 2);

“Solicitando a realização de pesquisas de temas relacionados aos que estão sendo abordados no componente curricular” (Docente3);

De acordo com Oliveira (2009, p.37) a prática da pesquisa “se alicerça sobre os interesses das pessoas e tem como unidade de trabalho a problemática e não o tema ou o assunto”. Nas considerações **1**, **2** e **3** percebe-se que alguns docentes trabalham a pesquisa de diversas formas, enquanto outros utilizam temas do próprio componente curricular, o que segundo esse autor, “não é possível pesquisar temas, mas, somente problemáticas, precisa-se ter perguntas para serem respondidas”, cujas respostas precisam ser procuradas. No dizer de Oliveira, esta prática deve ser desenvolvida da seguinte forma:

A pesquisa se inicia, portanto, através de um levantamento dialógico sobre o que os alunos gostariam de saber, de estudar, sobre que problemáticas gostariam de atacar, que mistérios gostariam de desvendar. Começamos recortando as problemáticas que vão conduzir os trabalhos por um determinado período de tempo, criando, nas discussões em pequenos grupos e em grande grupo, o objeto da pesquisa. (OLIVEIRA 2009, p. 38).

O educador deverá fazer esse levantamento das problemáticas com os alunos de modo a mobilizá-los para a busca de respostas. Para Oliveira, a pesquisa não é disciplinar, pois, não aprendemos ou atuamos com o conhecimento de forma separada, o conhecimento transcende as disciplinas e perpassa por vários percursos e ordens diversas. “Sem as amarras das fronteiras das disciplinas”. Nos argumentos 4 e 5 é possível perceber que o trabalho de alguns docentes com a pesquisa se configura de forma isolada, sem um envolvimento com o coletivo, para Oliveira (2009, p.42) “é o coletivo que dá sentido ao conhecimento [...] o conhecimento não tem fim, não se esgota, mas engendra novos processos e determina novas questões a serem respondidas”.

“Às vezes realizo alguns projetos de pesquisa com eles. Sempre peço pra desenvolverem algum projeto durante o semestre” (Docente 4);

“Principalmente pesquisa bibliográfica. Mas discutimos bastante sobre o método científico e fazemos leitura de artigos publicados em revistas científicas, assim os alunos passam a conhecer os métodos de pesquisa usados na área de alimentos, por exemplo, porém, ainda não cheguei a desenvolver, com os alunos, uma pesquisa científica propriamente dita” (Docente 5);

Enfim, constatamos que 05 docentes do PROEJA ainda não iniciaram as atividades envolvendo a prática da pesquisa. Conforme veremos a seguir:

“não trabalho com a pesquisa no PROEJA” (Docente 6);

“No momento ainda não tive a oportunidade de desenvolver pesquisa com esses alunos” (Docente 7);

“Ainda não trabalhei pesquisa com eles” (Docente 8);

“Não trabalhei, pois tenho apenas três meses de IFAP” (Docente 9);

“Preciso desenvolver esse aspecto na minha profissão” (Docente 10);

Para Freire (1997), o educador não pode restringir-se apenas a transmissão do conhecimento de sua disciplina, ele precisa estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, aguçar a curiosidade e a capacidade crítica do educando, pois o processo educativo é um dos principais meios para a construção da ação política do educando, para que este possa romper com a passividade e assumir uma postura de luta e interferência em sua comunidade. Por isso, como mostrou Freire:

Ensinar exige pesquisa não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Esses que - fazeres se encontram no corpo do outro. (...) pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo, pesquiso para construir o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p.32).

Percebe-se nas falas dos docentes **4** e **5** a inserção da prática da pesquisa sendo realizada, mesmo que timidamente; enquanto que os docentes **6, 7, 8, 9** e **10** por alguma razão, ainda não desenvolveram essa prática no ensino do PROEJA. Segundo Demo (2012, p.132), “A pesquisa funda o ensino e evita que este seja simples repasse copiado (...) quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar, quem não pesquisa, pois apenas ensina a copiar”.

Para Demo (2012 p. 132), a pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude do “aprender a aprender”, e como tal faz parte de todo o processo educativo e emancipatório.

No que tange a análise da prática cotidiana de sala de aula, buscou-se saber se os docentes realizam no início de cada semestre atividades visando conhecer os saberes e histórias de vida dos educandos do Curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA. Percebeu-se que os docentes **1, 2** e **3** responderam que não, pois, realizam essa atividade durante o semestre. O que pode ser ter corroborado nas falas a seguir:

“Não, pois, com o tempo é possível conhecer a capacidade de cada aluno” (Docente 1);

“Não, mas no decorrer do semestre, vou introduzindo o conhecimento prévio dos alunos, através de exemplos dentro das disciplinas” (Docente 2);

“Não, realizo esse processo durante todo o semestre” (Docente 3);

Dentre os 14 docentes, 06 afirmaram que no início do período letivo costumam realizar uma atividade inicial visando conhecer os alunos, seus anseios, as características da turma, o tempo de afastamento escolar, o nível intelectual dos estudantes e o motivo de estarem no IFAP.

“Sim, é necessário conhecer as características da turma, suas especificidades e seus anseios” (Docente 4);

“Faço uma prévia com conteúdo básico de Matemática para conhecer o nível intelectual dos alunos na Matemática” (Docente 5);

“Sim, trabalho com dinâmicas na qual tenho um espaço para o aluno se apresentar e dizer o motivo de estar no IFAP” (Docente 6);

“Sim, gosto de saber de qual escola estão vindo e quanto tempo estão fora da escola, mas no decorrer do semestre, vou introduzindo o conhecimento prévio dos alunos, através de exemplos dentro das disciplinas” (Docente 7);

Considerando o exposto, percebe-se nos argumentos **1, 2** e **3** que alguns professores do PROEJA não aproveitam as aulas iniciais para conhecer os alunos, alegando que realizam essa atividade durante o semestre, enquanto que os docentes **4, 5, 6** e **7** utilizam as aulas iniciais para diagnosticar o nível de conhecimento dos educandos. Apenas dois docentes afirmaram que no início de sua disciplina, costumam dar espaços para a socialização dos saberes e histórias de vida dos educandos. O que pode ser corroborado nas falas dos docentes **8** e **9**:

“Como trabalho Língua Portuguesa, sempre abro espaço para socialização das histórias de vida de cada aluno, nesse sentido, fazemos uma lembrança que sempre culmina com as expectativas de vida deles através de produção textual” (Docente 8);

“No início das disciplinas costumo aplicar dinâmicas em que os alunos se expressam a respeito de si mesmos. Ao longo das disciplinas, há atividades em que os alunos discorrem sobre seus conhecimentos tradicionais (ou não) a respeito de assuntos biológicos (plantas, animais, doenças, etc.). Mas reconheço que isto não é suficiente” (Docente 9);

De acordo com as afirmativas dos professores, pode-se concluir que a maioria dos professores, durante as primeiras aulas, não costumam levar em consideração os saberes e histórias de vida dos educandos, segundo os docentes, esse processo se realiza ao longo do semestre. Para Silva (2014), esse primeiro momento, que deveria ser de acolhimento, de conquista e de aproximação entre professores e alunos, infelizmente é desconsiderado, sendo substituído por um breve diálogo superficial com os educandos. De acordo com Silva (2014 p. 45), “no trabalho com jovens e adultos o acolhimento é um ato de conquista, de aproximação, de convencimento e de levantamento de saberes”.

As histórias de vida podem, por exemplo, serem parte das atividades de acolhimento e de levantamento de saberes prévios. [...] Por meio de histórias de vida podem-se desenvolver narrativas orais e posteriormente escritas, com a produção de memoriais, explorar os saberes populares, revelar costumes e práticas ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos jovens e adultos, voltar à escola depois de tê-la deixado, por vezes há vários anos, é algo difícil, já que exige uma reorganização familiar, uma diminuição do tempo livre e a superação de traumas e medos presentes na memória. Nesse sentido, o acolhimento é mais uma ferramenta visando garantir que jovens e adultos cheguem à sala de aula e nela permaneçam (SILVA, 2014, p.45).

Para esse autor, o contato inicial com os alunos do PROEJA é um momento oportuno para que esse sujeito expresse suas histórias, suas lutas diárias para a sobrevivência, seus anseios e seus projetos de vida, esse espaço de sala de aula quando é concedido pelo professor, representa um rico momento de relatos de experiências.

Contribuir para o processo de acolhimento dos alunos da EJA não é tarefa simples, pois envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes, responsabilidades e compromissos. O acolhimento ao aluno envolve tanto a valorização dos conhecimentos e da forma de expressão de cada um como seu processo de socialização, levando em conta, nas situações de ensino e aprendizagem, dúvidas e inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes da exclusão escolar (BRASIL, 2002, p. 87).

[..] o problema da Educação de Adultos remete-nos para o foco da sua especificidade cultural, sendo por isso necessário historicizar seus sujeitos, para que possam ser tratados e compreendidos a partir de sua história, caso contrário, estaremos lidando com personagens abstratos, levando-os a nova possibilidade de fracasso escolar, evasão, repetência e, conseqüentemente, remetendo-os novamente a condição de excluídos da escola e cerceando mais uma vez seu direito à educação, à cidadania, ao trabalho e à ascensão social (GEVAERD e OLIVEIRA, 2009, p. 76).

Quando perguntamos aos docentes como ocorre a participação dos estudantes durante as aulas, como estes contribuem trazendo ideias ou saberes sobre algum conteúdo a

ser ministrado e como eles aproveitam esse conhecimento em suas aulas. Nas transcrições abaixo, são mencionadas algumas situações expostas pelos professores:

“Na maioria das vezes, os alunos do EJA são participativos e expressam seus conhecimentos ao longo das aulas. Em outras situações, é necessário que sejam estimulados através de atividades específicas, como as comentadas anteriormente” (Docente 1);

“São sempre muito produtivas, principalmente pela possibilidade de socializar os conhecimentos através das apresentações que ocorrem, tendo como suporte as mídias diversas, além dos registros escritos” (Docente 2);

“Contribuem bem pouco, a turma participa mais quando o conteúdo está relacionado com o cotidiano do PROEJA” (Docente 3);

“Os alunos participam com muita timidez, quando provoco, aí a coisa anda, cada aluno tem um conteúdo de sua própria vivência, essa pratica eu envolvo com a teoria e tento explicar bem legal para que eles se encontrem e gostem de Filosofia” (Docente 4);

Nota-se na fala dos docentes, que os estudantes do PROEJA são participativos e quando são estimulados sempre contribuem com conhecimentos de suas vivências. No entanto, quando sentem que seus conhecimentos não são considerados ou representados nos conteúdos curriculares, não se envolvem nos debates em sala de aula. Para Silva (2014, p.60):

Neste universo de retorno e de continuidade dos estudos, o excesso de conteúdos e ausência de significado naquilo que está sendo trabalhado pelos educadores pode gerar em muitos educandos a sensação de incapacidade de aprendizado diante dos demais colegas, levando muitos a deixar novamente a escola com o discurso de que “a escola e os professores eram bons, mas ele é que não conseguia aprender”.

Segundo Silva (2014, p.32):

O ideal, segundo o Documento Base do PROEJA, é que os temas abranjam conteúdos mínimos de mais de uma área do conhecimento, que dialoguem com a realidade e o contexto de aprendizagem dos educandos, produzam nexos e sentidos e permitam o exercício de problematização e a ampliação dos conhecimentos.

De acordo com Silva (2014), quando o conhecimento não dialoga com a realidade dos educandos, não há espaço para que estes problematizem seus conhecimentos. No dizer desse autor, o trabalho com jovens e adultos, face às especificidades torna-se fundamental que os docentes estejam abertos à reflexão sobre “os conteúdos mínimos a serem trabalhados, considerando que o mais importante é o processo de ensino como um todo e o perfil de educandos que queremos formar”. No que se refere à relação entre os saberes prévios dos alunos e os saberes curriculares dos professores, perguntou-se aos docentes como eles relacionam os saberes prévios dos estudantes, com os conteúdos curriculares de sua disciplina, os relatos da maioria dos professores confirmam que estes interagem com os saberes dos educandos em algumas aulas, conforme os depoimentos a seguir:

“Sim, sempre que posso, faço a relação entre saberes do senso comum, com os conteúdos” (Docente 1);

“Tento interagir o conhecimento deles com o da Matemática, problematizo alguns conteúdos com a vida do aluno” (Docente 2);

“Em alguns momentos, especialmente no tema “seres vivos”, estimulo os alunos a expressarem seus conhecimentos prévios a respeito de determinado grupos (ex.: plantas), relacionando-os aos conteúdos da disciplina. Isto é feito, por exemplo, a partir da construção de tabelas de cognição comparada. As informações trazidas pelos alunos também ajudam a gerar hipóteses usadas nas atividades de pesquisa” (Docente 3);

“Muito pouco, mas quando trazem esse conhecimento é abordado com todos da turma” (Docente 4);



Gráfico 14: Sondagem sobre o conhecimento prévio dos educandos

Perguntamos aos estudantes do PROEJA se os professores fazem perguntas a respeito do conteúdo que será ministrado, para saber do conhecimento prévio do assunto. Dos 46 respondentes, 33% afirmaram que os professores sempre fazem perguntas, 30% na maioria das vezes, 32% poucas vezes isso acontece e 5% nunca fizeram. Observa-se por meio dos resultados que 63% dos respondentes afirmam que os docentes perguntam a respeito do conhecimento prévio dos alunos antes de abordarem os assuntos. Ao compararmos com as respostas dos professores, estes dados se confirmaram. Conforme corroborado na citação a seguir:

“Tentarei responder com uma situação recorrente até nas minhas aulas, sobretudo nos primeiros contatos com os alunos. Um aluno diz conhecer pessoas que falam “muito errado”. Então, aproveito tal situação para introduzir o assunto “variedades linguísticas” (Docente 1).

A partir da fala dos docentes, é possível perceber que alguns professores, procuram interagir com os conhecimentos prévios dos alunos em alguns conteúdos curriculares. Apesar dos esforços dos educadores em fazer esse relacionamento dos saberes prévios dos alunos com os conteúdos, percebe-se que isso ocorre de maneira tímida, em algumas aulas, no geral a bagagem cultural dos educandos não recebe a importância devida. Muitas vezes, esses conhecimentos ficam apenas como curiosidades, isto é, não há um aprofundamento teórico, um reconhecimento ou comprovação, quanto a sua aplicabilidade prática. Dando a entender, que o saber sistematizado é o que realmente importa para o educador.

Nessa perspectiva, é imprescindível que a escola tenha condições compatíveis com sua função de dar acesso aos conhecimentos culturalmente descobertos e

acumulados pelo homem, estabelecendo uma organização pedagógica consoante com os conhecimentos prévios de seus alunos e do contexto em que vivem. Essa tarefa exige, basicamente, o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos relacionados à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico, a fim de permitir uma compreensão crítica das informações às quais estão expostos diariamente pela mídia, de modo que se amplie o potencial participativo no exercício do trabalho e na vida familiar e social, e – o que é mais importante – o resgate de sua auto-estima (PICONEZ, 2002, p. 27,28).

De acordo com Silva (2014 p.44),

O levantamento de saberes prévios e das hipóteses dos educandos, por exemplo, pode ser um trabalho feito em conjunto pelos educadores, visando estabelecer conexões entre o que os educandos sabem e as respostas que podem ser dadas pelas diferentes áreas do conhecimento (SILVA, 2014, p.44).

O respeito ao ser e aos saberes dos educandos jovens e adultos e suas vivências são princípios que orientam o trabalho no PROEJA, por isso, esse conhecimento não pode ser desconsiderado.

“Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva da aplicação prática” (BRASIL, 2007a, p.29).

Portanto, de acordo com o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007a), é preciso construir “práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto de vida dos educandos jovens e adultos, suas condições sociais, econômicas, psicológicas e culturais”, como afirma Pinto (2013, p.89):

[...] porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada [...] com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados [...] despertar nele a consciência crítica de sua realidade total como ser humano, o faz compreender o mundo em que vive, seu país – com as peculiaridades da etapa histórica na qual se encontra – sua região, despertar nele a noção clara de sua participação na sociedade pelo trabalho que executa, dos direitos que possui e dos deveres para com seus iguais. Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo do trabalho, suas relações, sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria etc.[...] tem que partir de palavras motivadoras que são aquelas dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo aluno, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive.

Quando perguntamos aos professores se estes abordam os problemas reais, vividos pela sociedade, visando a discussão e a problematização desses dilemas em sala de aula com os alunos do PROEJA, 11 docentes afirmaram que dialogam com os estudantes alguns assuntos do cotidiano de vida dos educandos como: temas evidenciados pela mídia, questões sociais, assuntos relacionados ao curso, conforme corroborado nas falas dos docentes:

“Partindo de leituras diversas, sempre procuro refletir nas questões sociais, e questões voltadas para as especificidades do curso” (Docente 1);

“Sim, por exemplo, numa turma de PROEJA trabalhei o problema do desperdício de água. Após a análise de textos de gêneros diferentes (campanha publicitária, artigo de opinião, gráfico, etc.) tratando da mesma temática, os alunos foram solicitados a produzir um texto de opinião” (Docente 2);

“Sim, por exemplo: trabalho texto sobre o uso do sal, com ênfase no aspecto histórico, econômico, legislação alimentar, riscos para saúde e bioquímica” (Docente 3);

“Sim, sempre a cada fato novo que aparece na mídia, sempre que posso faço uma discussão do tema” (Docente 4);

“Minhas aulas para esse público precisa ser com problemas vividos, isso ocorre de maneira dinâmica” (Docente 5);

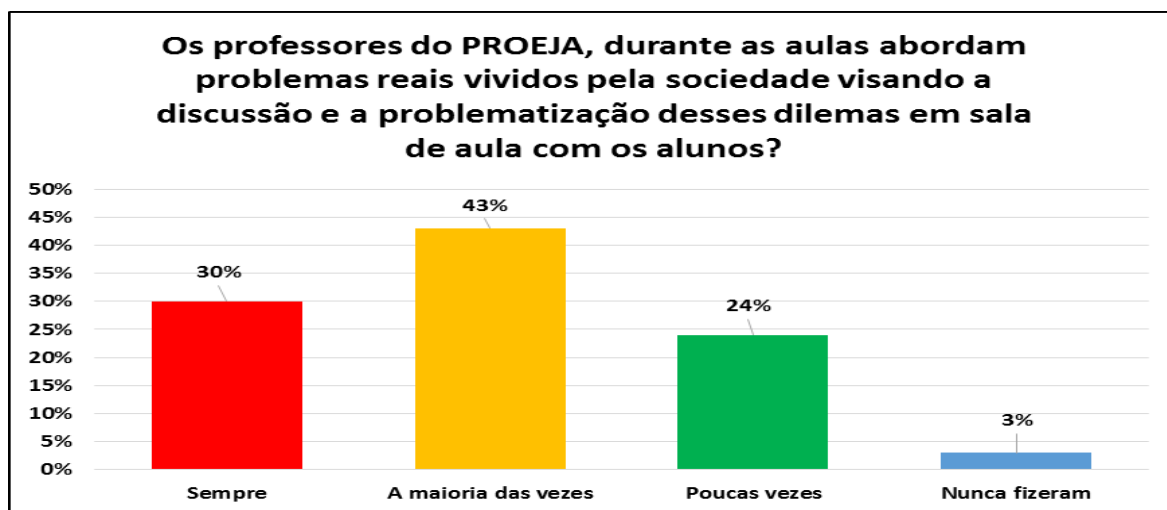


Gráfico 15: Abordagem dos problemas reais vividos pela sociedade

Fizemos esta mesma pergunta aos alunos, se os professores discutem em sala de aula os problemas reais, vividos pela sociedade, 43% afirmaram que isso ocorre, na maioria das vezes, 30% sempre, 24% disseram que ocorre poucas vezes e 3% nunca fizeram. Portanto, os dados se confirmaram com os depoimentos dos 11 professores, que afirmaram que dialogam com os estudantes assuntos do cotidiano de vida dos alunos.

Nos relatos de alguns professores do PROEJA, percebe-se no contexto da prática educativa, que há uma tentativa de dialogar com os alunos a partir de temas geradores, porém, apesar do esforço dos educadores, nem sempre isto tem sido feito de forma coletiva e sistemática, pois há um distanciamento entre os professores de ambas as áreas, inviabilizando um trabalho integrado com a metodologia do tema gerador, fazendo com que cada professor se preocupe apenas com sua turma ou com sua disciplina.

Segundo o Documento Base, na estrutura do currículo do PROEJA, deve-se levar em consideração as diversas estratégias metodológicas com os educandos, dentre elas a abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade, na qual o educador faz perguntas aos educandos sobre situações do dia a dia, problemas ou contradições sociais, com o objetivo de refletir ou buscar respostas para algumas inquietações.

Neste sentido a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” [...] se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 1987, p. 97).

Na perspectiva de Freire, este trabalho mediado por temas geradores surgem de uma situação existencial, concreta do povo e de seus problemas, temas ligados a realidade social, econômica, cultural, política, etc. “O tema gerador não se encontra nos homens isolados da

realidade, tampouco na realidade separada dos homens [...] mas nas relações homens-mundo” (FREIRE, 1987, p.98).

Portanto, a investigação desses temas não se reduz a um ato mecânico, mais a um processo de busca, de conhecimento e de criação. É um trabalho que visa a decodificação da realidade para problematizá-la, entendê-la em sua totalidade e transformá-la. “Investigar o tema gerador é investigar, [...] o pensar dos homens referido à realidade é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 98). Por isso, exige educadores dialógicos, politicamente comprometidos com os anseios do povo, que trabalhem em equipes interdisciplinares visando construir os universos temáticos recolhidos da investigação, como ponto de partida do processo educativo e de sua dialogicidade (FREIRE, 1987, p. 102,103).

De acordo com o Documento Base do PROEJA, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente, partindo desse princípio, perguntamos aos professores como é trabalhado o currículo integrado entre os professores do PROEJA. Os docentes **1, 2, 3 e 4** não souberam responder ao questionamento, conforme as falas a seguir:

“Não sei responder a esse questionamento” (Professor 1);

“Não sei” (Professor 2);

“Não sei” (Professor 3);

“Não sei” (Professor 4);

Nos relatos abaixo, os docentes **5, 6 e 7** declararam não conhecer o Documento Base do PROEJA e o docente **7** afirma desconhecer que o currículo do PROEJA seja integrado. Quanto ao docente **8** este afirma que não faz essa integração, conforme os relatos abaixo:

“Não tenho conhecimento” (professor 5);

“Não sei informar, desconheço o Documento Base do PROEJA” (Docente 6);

“Não conheço o Documento Base do PROEJA e desconheço que o currículo dos cursos PROEJA sejam integrados” (Docente 7);

“Não costumo fazer essa integração” (Docente 8);

Segundo Hernandez (1998, p. 52) o currículo integrado organiza os conhecimentos escolares a partir de “grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar os alunos uma série de estratégias de busca” permitindo aos alunos a investigar, interpretar as informações e explorar outros temas de forma autônoma.

A partir dos relatos dos professores acima, foi possível perceber algumas dificuldades no trabalho de implantação de um currículo integrado. Primeiro, pela falta de diálogo entre os professores como salienta Hernandez (1998, p.54): o currículo integrado favorece a comunicação e o intercâmbio entre os docentes, repercutindo na melhoria da qualidade de ensino e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Segundo, pelo desconhecimento dos docentes a respeito do Documento Base do PROEJA, que traz em seu bojo a seguinte proposta de currículo:

O currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar:

- 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; (BRASIL 2007b, p. 48).

Conforme os relatos abaixo, os docentes **9** e **10** afirmam que o currículo integrado é trabalhado durante o projeto integrador, conforme corroborado nas citações a seguir:

“É trabalhado pelo projeto integrador, é um projeto muito importante, cada professor fica com um grupo e esse grupo tem uma pesquisa que o professor orienta, até chegar o momento da exposição” (Docente 9);

“É trabalhando nas disciplinas específicas da área de alimentos, no Projeto Integrador” (Docente 10);

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA - IFAP (2012) descreve sobre o Projeto Integrador:

Será parte integrante do curso durante os quatro primeiros semestres o componente curricular Projeto Integrador, que visa englobar os conhecimentos de todos os componentes curriculares do semestre em atividades práticas e de pesquisa, com culminância no final de cada semestre letivo, como forma de proporcionar uma vivência prática da construção do conhecimento na área técnica trabalhada. (IFAP, 2012, p. 11).

A partir dos relatos dos professores, podemos constatar que a integração entre educação geral e a educação profissional não ocorre como deveria, tendo em vista que não há uma articulação entre as disciplinas e nem o envolvimento entre todos os docentes. Percebe-se um trabalho integrado apenas no Projeto Integrador, por alguns docentes. No geral, o trabalho do PROEJA não é realizado de forma interdisciplinar. Conforme corroborado nos argumentos a seguir:

“Há muitas lacunas, pois as especialidades das disciplinas desintegram a ideia de integrado” (Docente 11);

“Sempre que posso trabalho de forma integrada e interdisciplinar com minhas turmas” (Docente 12);

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA do IFAP (2012), contempla em sua organização curricular as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico; o Decreto nº 5154/04; o Documento Base do Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o parecer CNE/CEB nº 11/2000. A matriz curricular do Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA (2012 p.11), está constituída por componentes curriculares distribuídos em uma base de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos compreendidos a partir da:

“Base Nacional Comum, referente ao ensino médio que integra os componentes curriculares das três áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), observando as especificidades de um currículo integrado com a educação profissional e que atenda às peculiaridades dos sujeitos atendidos por esta modalidade de ensino” (IFAP, 2012. p.11).

Assim, fica claro que a matriz curricular do Curso Técnico em Alimentos, na modalidade PROEJA, contempla um olhar diferenciado para estes estudantes, e leva em consideração o currículo integrado com a educação profissional, que atenda às especificidades desses sujeitos. E o projeto integrador é parte integrante do curso, deve ser trabalhado nos quatro primeiros semestres do ano e engloba todos os Componentes Curriculares do semestre, contemplando as atividades práticas e de pesquisas abordados nos Componentes Curriculares pelos professores como forma de proporcionar uma vivência prática da construção do conhecimento na área técnica trabalhada. No entanto, alguns dos professores que responderam ao questionário desconhecem as diretrizes e legislações que norteiam o ensino profissional do PROEJA, resultando em um planejamento individual do professor. Os docentes por falta de conhecimento trabalham de forma isolada, sem o direcionamento que os documentos preveem.

Toda escola desenvolve uma proposta educativa, mesmo quando não a explicita; a falta de consciência (ou de explicitação) sobre a própria proposta dificulta a realização de um trabalho coletivo da equipe escolar, uma vez que, este depende diretamente da clareza que todos os envolvidos precisam ter em relação aos princípios e às metas que orientam suas ações. Daí a importância de que cada escola concretize sua proposta educativa num projeto que sirva como norteador de seu trabalho (BRASIL, 2002, p.87).

A condução da prática docente sem o apoio dos aportes teóricos legais pode acarretar num aprendizado que não contempla o documento norteador do PROEJA, que traz em seu bojo, a proposta curricular de “integração epistemológica de conteúdo, metodologias e práticas educativas, numa relação entre teoria-prática, entre o saber e o saber fazer”, integrando a formação humana, a formação para o ensino básico e a qualificação profissional (BRASIL, 2007b, p. 41).

Nesta perspectiva, fica evidente a necessidade de uma orientação do fazer docente. O professor deve planejar suas atividades a partir dos objetivos estabelecidos pelo programa. Para isso, deverá atuar de forma interdependente, alunos, professores e técnicos. A concepção do PROEJA se fundamenta em uma proposta de currículo integrado. Para a sua efetivação, é necessário um planejamento coletivo entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Silva (2014, p. 22), afirma que a concretização desse currículo “*requer o planejamento conjunto das ações com metodologia e objetivos claros [...] exige que a escola seja um espaço democrático e participativo*”. De acordo com o Documento Base (2007),

[...] é fundamental que seja elaborado um projeto político-pedagógico único, a partir da ação conjunta das instituições que estiverem colaborando no sentido de viabilizar a respectiva oferta. Nesse projeto político-pedagógico interinstitucional único, é imprescindível que se incorporem ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta *integrada* (BRASIL 2007, p.39).

A proposta do PROEJA requer a construção do Projeto Político-Pedagógico, onde serão definidos os objetivos, a metodologia e as concepções de todos os sujeitos envolvidos na escola, por isso, precisa ser debatido em conjunto com os professores, buscando a superar as dificuldades, para a efetivação do currículo integrado que leve em consideração a realidade e os modos de aprender de jovens e adultos.

6.3 O Ensino do PROEJA e a valorização dos saberes dos Educandos

Segundo Antunes (2002), a tarefa de ensinar, durante muitos anos, foi uma prática comum na atividade docente “tratar o aluno como se seu cérebro fosse um copo vazio, apto a ser preenchido com informações que ali se estocaria”. As informações que os alunos traziam a respeito da vida, de seus amigos, de suas emoções, de suas experiências eram desconsideradas no processo educativo, essa forma de aprender conduzia o aluno a uma aprendizagem mecânica, repetitiva e sem sentido para os educandos.

Esse tipo de ensino, segundo Antunes (2002, p.39), era “centrado nos saberes de quem fala, ignorando a cultura de quem ouve”. Hoje a prática pedagógica docente necessita centrar-se em atividades que promovam a articulação entre o conhecimento escolar, as vivências e experiências da vida cotidiana principalmente quando se trata da formação dos jovens e adultos, tendo em vista que esses sujeitos possuem saberes e singularidades que devem ser respeitadas por aqueles que trabalham com esse público. Por esse motivo, o fazer pedagógico do Professor do PROEJA deve primar por atividades diversificadas que sejam atraentes e motivadoras, de modo que, o aluno tenha espaço para pesquisar, investigar, ensinar e aprender.

Por meio desta categoria da pesquisa, buscamos analisar qual a percepção dos discentes sobre seus saberes prévios nas práticas pedagógicas, proporcionando uma visão mais detalhada a partir dos questionários aplicados aos estudantes e professores do Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA.



Gráfico 16: Percepção dos discentes sobre as aulas do PROEJA

A partir dos dados, podemos traçar algumas considerações sobre a percepção dos estudantes sobre as aulas do PROEJA, que nos remetem a um percentual de 54% dos discentes que expuseram que as aulas são expositivas, envolvendo o diálogo e a participação e 22% afirmaram que as aulas são dinâmicas e criativas, 20% percebem as aulas tradicionais centradas apenas nos conteúdos curriculares e 4% consideram tradicionais sem a participação dos alunos.

Diante das respostas acima mencionadas, percebe-se um percentual significativo de docentes que adotam uma metodologia baseada no diálogo e na participação dos alunos, onde a transmissão dos conhecimentos acontece numa relação dialógica entre os educandos e educadores, como afirma Freire (1997, p.152): “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, a verdadeira educação não existe sem o diálogo, dialogar significa abrir-se ao outro de forma respeitosa e de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica.

Na educação dialógica, o educador não pode se fechar à contribuição dos educandos, como se fosse dono da verdade e do saber, mesmo porque, segundo Freire (1997, p. 81), “a autossuficiência é incompatível com o diálogo”. Portanto, na relação dialógica, há uma postura de envolvimento e de acolhimento à fala e à escuta do outro, e não de convencimento. Para Saviani (2010, p. 50), “o ensino deve contemplar principalmente a expressão, a experiência, a vivência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento” e este conhecimento, que é processo, tem que ser alcançado na relação dialógica.

A proposta curricular do PROEJA (Brasil, 2007b, p.48) abre a possibilidade de “superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos” para a construção de práticas metodológicas que respeitem e considerem as realidades e as necessidades dos educandos jovens e adultos, promovendo a ressignificação de seu cotidiano, por meio da abordagem de conteúdos e práticas interdisciplinares e de metodologias dinâmicas que valorizem os saberes dos educandos e sua diversidade. Para Fazenda (2011, p.88):

A interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não uma, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas.

De acordo com essa autora, “o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim uma “nova pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (FAZENDA, 2011, p.88).

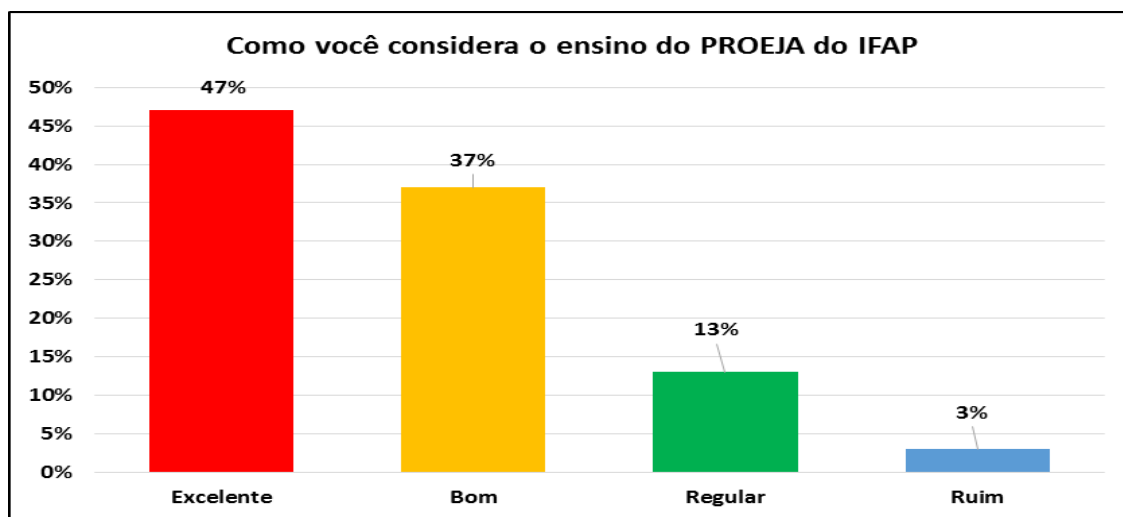


Gráfico 17: Percepção dos discentes sobre o ensino do PROEJA do IFAP

Quando questionamos sobre o ensino do PROEJA no IFAP constatamos que 47% dos estudantes consideram o ensino excelente, 37% bom, 13% regular e 3% ruim. Podemos notar que a qualidade do ensino é justificada pelos estudantes não só pela formação dos professores, mas também, pela estrutura física da instituição considerada muito boa pelos discentes. O que pode ser corroborado com as afirmativas dos alunos em **1, 2, 3 e 4:**

“Ensino de excelência, pois apesar da idade avançada dos alunos os professores são também de grande qualidade e capacitados para acompanhar nosso desenvolvimento educacional” (Discente1);

“Muito bom, pelo fato dos professores serem excelentes” (Discente 2);

“Muito bom, pois são administradas por doutores e mestres” (Discente 3);

“Porque temos professores competentes e a estrutura do IFAP é muito boa” (Discente 4);

Nos argumentos abaixo, os discentes **5, 6, 7 e 8** apontaram algumas falhas no ensino do PROEJA do IFAP, destacaram a falta de aulas práticas no laboratório do Curso Técnico em Alimentos e ainda foi mencionada a falta de visita técnica. Tais observações são pertinentes, uma vez que o laboratório foi pouco utilizado pelos professores deste curso, pois este entrou em reforma e encontra-se em processo de conclusão. Porém, mesmo com o laboratório em reforma, as aulas práticas são realizadas no IFAP, principalmente nos componentes de Análise Sensorial, Controle de Qualidade e os componentes de Tecnologia de Alimentos, onde ocorre o preparo das amostras dos produtos criados pelos estudantes, para serem avaliados seguindo o método da degustação.

“O IFAP é uma escola técnica, mas os alunos não frequentam os laboratórios, o ensino se resume em aulas teóricas, sem rendimento para o aluno” (Discente 5);

“A meu ver, deixa um pouco a desejar na questão das aulas práticas no laboratório, sendo que estamos no 5º módulo e poucas vezes utilizamos o laboratório para as aulas” (Discente 6);

“Falta mais aula técnica no laboratório” (Discente 7);

“Só falta realmente as visitas técnicas e o laboratório que está em reforma” (Discente 8);

O curso Técnico em Alimentos do PROEJA exige não só uma formação teórica, mas também uma formação prática, daí a importância das aulas de laboratório, visitas técnicas e projetos de iniciação científica, pois tais conhecimentos possibilitam aos discentes uma formação mais ampla, além de sair das aulas tradicionais, os educandos podem interagir com outros ambientes, podendo aplicar na prática os conhecimentos apreendidos em sala de aula. Segundo Silva (2014), pesquisas realizadas por Costa e Araújo (2012) em cursos integrados do Instituto Federal do Sertão Pernambucano mostram que as visitas técnicas na opinião dos educandos facilitam o processo de ensino e aprendizagem, além de ser uma forma de rever e (re)significar os conceitos teórico-metodológicos, além de expressarem o diálogo em sala de aula possibilitando a construção de suas próprias interpretações.

De forma geral, as visitas técnicas ou de estudo podem potencializar e muito o currículo integrado e a perspectiva de educação politécnica proposta para o PROEJA. Para isso, precisam ser pensadas e planejadas coletivamente visando compreender as partes, sejam elas técnicas ou de conhecimento geral, e conectá-las de maneira crítica a processos mais amplos e complexos. No trabalho com jovens e adultos, trata-se de uma estratégia para desvelar e re(significar) o mundo em suas múltiplas dimensões (SILVA, 2014, p.52).

No depoimento abaixo, o docente **9** afirma que as visitas técnicas tem sido realizadas por alguns docentes com os alunos do PROEJA, em locais onde se comercializam alimentos, conforme corroborado na citação a seguir:

“Fazemos visitas técnicas em feiras de pescado, em supermercado para visualizar as embalagens nacionais e importados, nas defumações realizadas nos laboratórios” (Docente 9).

Ainda sobre o ensino do Proeja no IFAP, os discentes **10, 11 e 12** apontaram falhas nas questões metodológicas, como nas explicações de alguns professores, repasse dos conteúdos e uso excessivo de slides. Conforme corroborado nos depoimentos a seguir:

“Alguns professores deixam a desejar, um exemplo nas explicações” (Discente 10);

“São aulas com muitos slides” (Discente 11);

“Alguns professores não repassam o conteúdo com qualidade” (Discente 12);

Diante das respostas acima mencionadas, percebe-se a necessidade de alguns docentes em rever suas práticas pedagógicas, para lidar com as especificidades dos estudantes jovens e adultos, inserindo no seu fazer pedagógico, novas estratégias de ensino que possam dialogar com os saberes, desejos e expectativas dos educandos do PROEJA.

Os educandos só irão se empenhar em processos de aprendizagem que tragam para a sala de aula assuntos sobre os quais eles se interessam ou que estejam relacionados com o seu universo. Conseguindo se identificar nesse contexto, eles irão formar suas conclusões e construir as sínteses necessárias para o seu novo saber. Quer dizer, o educando jovens e adultos espera aprender melhor sobre aquilo que já sabe para depois elaborar o processo de aprendizagem sobre aquilo que é desconhecido, ampliando os próprios interesses e horizontes (VIANA, SANCHES E MIRANDA, 2011, p.2).

De acordo com Rosa (2010, p.165), “a prática docente dos professores da EJA, consiste em um conjunto de saberes diferenciados que se articulam durante o processo de ensino-aprendizagem” estes saberes, são construídos e organizados a partir de suas experiências de vida carregadas de valores, tradições que são reinventadas constantemente. Essas práticas possibilitam estudos, reflexões, discussões e debates por parte desses profissionais, que problematizam suas atividades na articulação entre a sala de aula e a realidade sociocultural, econômica e política do momento em que estão inseridos. Sendo assim, ressalta Leitão (2004, p.145):

Uma das questões centrais nessa discussão está na necessidade de se considerar as expressões das culturas locais, o singular, o específico, os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas por aqueles que fazem; práticas que são tecidas, destecidas, alinhavadas, no cotidiano, no dia a dia, em um movimento prática-teoria-prática, para que segundo Nóvoa (1995, p.36), “os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. Do mesmo modo que a prática pode se enriquecer com a produção teórica e metodológica que a informa, as práticas, em sua riqueza e diversidade, também podem produzir teorias e metodologias em constante movimento.

Sendo assim, é de suma importância os processos de formação continuada para professores da EJA, pois estes espaços, possibilitam a reflexão sobre suas práticas, troca de experiências e inquietações decorrentes de seu fazer pedagógico que muitas vezes reclamam por respostas frente aos desafios de sua profissão. Ao averiguar com os estudantes se estes percebem entre os professores um trabalho conjunto, envolvendo o estudo de algum tema ou assunto, dos 46 alunos que responderam ao questionário apenas 28 justificaram as suas

respostas, porém, só foram consideradas as respostas de 18 alunos que compreenderam a pergunta.

Constatou-se dentre as percepções dos estudantes **1, 2 e 3**, que estes compreendem o trabalho conjunto, como uma interligação entre as disciplinas e os conteúdos curriculares ministrados pelos docentes, o que não deixa de ser verdade quando há um trabalho articulado, uma sequência lógica entre os conteúdos curriculares e não como uma mera repetição de temas ou conceitos, devido à falta de entrosamento entre os professores. Conforme corroborado nas falas a seguir:

“Algumas matérias são interligadas, um exemplo o professor de Matemática está dando assunto que tem a ver com a matéria de Análise Sensorial” (Discente 1);

“Cada professor passa de acordo com os demais professores um assunto puxa o outro” (Discente 2);

“Sim, pois vários assuntos tem conexão” (Discente 3.);

Porém, alguns discentes conseguem perceber que o trabalho conjunto envolve uma prática coletiva entre os professores, conforme corroborado nas falas dos estudantes **4, 5 e 6**:

“Tivemos participação de professores somente no Projeto Integrador no 1º semestre, nas análises feitas hoje em sala de aula, tivemos a participação de outros professores” (Discente 4);

“No Projeto integrador, vários professores nos avaliam pelo conteúdo de outro professor, então acho que estão em conjunto” (Discente 5);

“Projeto Integrador, Análise Sensorial sempre os professores trabalham em conjunto” (Discente 6);

Nos argumentos abaixo, os estudantes **7, 8, 9 e 10** afirmaram não enxergar um trabalho conjunto entre os docentes, conforme os argumentos a seguir:

“Porque, cada professor faz seu próprio projeto e os outros não vem apoiar, é cada um por si” (Discente 7);

“Não consigo ver entrosamento entre eles em relação ao estudo” (Discente 8);

“Cada um trabalha de modo diferente” (Discente 9);

“Infelizmente não, ainda esse tema em conjunto não acontece” (Discente 10);

A partir dos relatos dos professores e alunos, constatamos que a integração entre os docentes ocorre mais precisamente durante o Projeto Integrador. Este projeto engloba os conhecimentos de todos os componentes curriculares, os estudantes junto com os professores realizam atividades práticas e de pesquisa com culminância no final de cada semestre letivo.

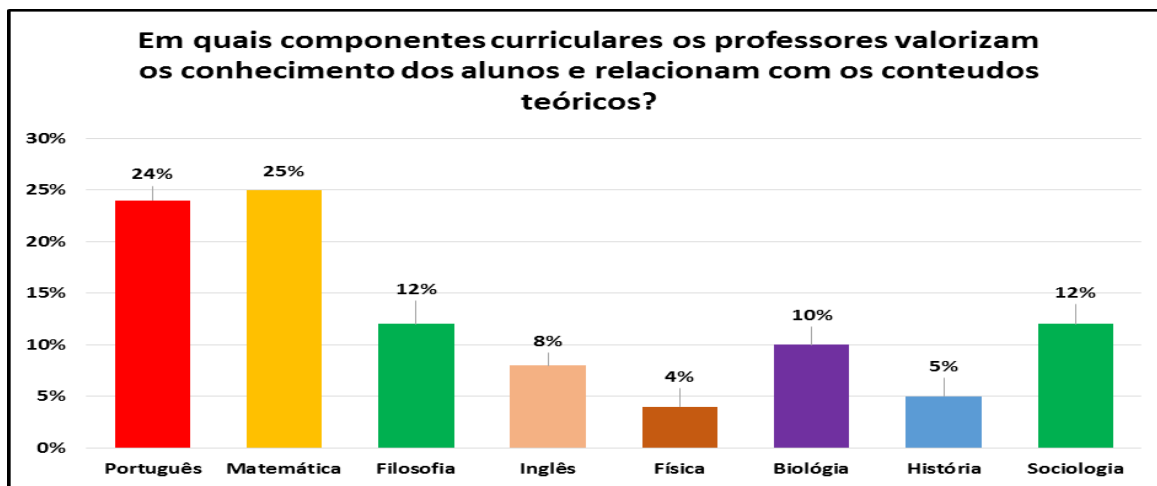


Gráfico 18: Componentes curriculares da Formação Geral onde ocorre a valorização dos saberes dos estudantes do PROEJA.

Procuramos investigar em quais componentes curriculares os professores valorizam os conhecimentos dos alunos e relacionam com os conteúdos teóricos. De acordo com o gráfico acima, dentre as disciplinas da formação geral, os dados apontaram em 24% o componente de Língua Portuguesa, 25% Matemática, 12% Filosofia, 12% Sociologia, 10% Biologia, 8% Inglês, 5% História e 4% Física. Percebe-se que, apesar da Matemática ser considerada uma disciplina “difícil” de ser assimilada pelos alunos, sua aplicabilidade prática na rotina diária dos estudantes da EJA, possibilita que o professor desenvolva métodos próprios que lhe permitam dialogar com os saberes matemáticos construídos a partir da vivência da maioria dos estudantes.

Enquanto que o componente de Língua Portuguesa, apesar de ser rotulada como uma disciplina “complexa”, ela está integrada nas atividades diárias dos estudantes Jovens e Adultos, cabendo ao educador trabalhar a partir de situações reais ou acontecimentos diários estabelecendo uma relação com os conteúdos curriculares de modo que os alunos possam expressar suas ideias, compartilhar experiências e construir conhecimentos. Nesse sentido afirma Oliveira (2001), “esta parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que se realizam nas escolas/classes – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que criam a sua própria prática na atividade de praticar”.

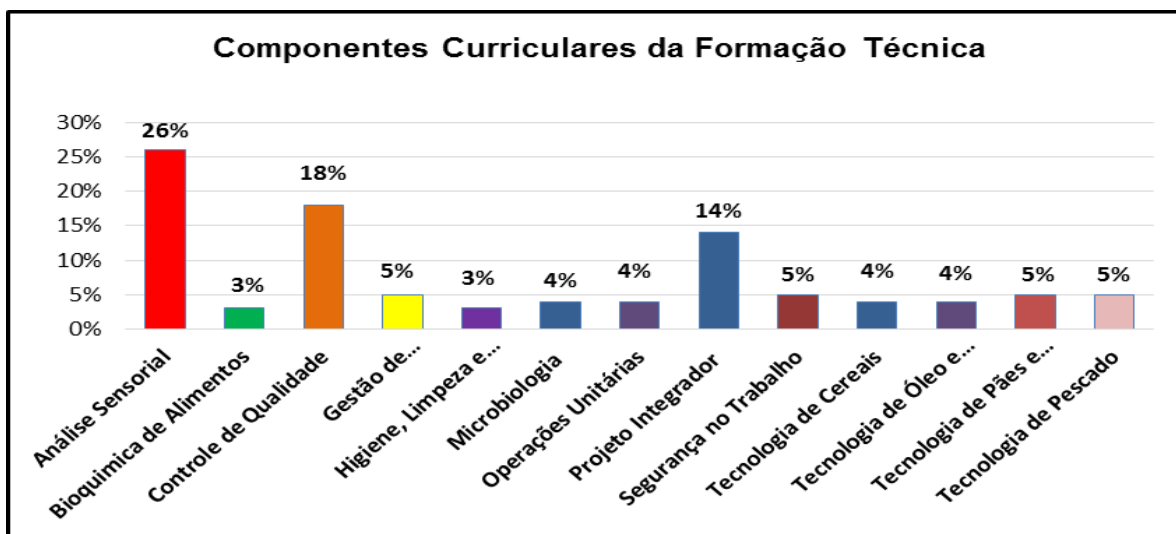


Gráfico 19: Componentes curriculares da Formação Técnica onde ocorrem e a valorização dos saberes dos estudantes do PROEJA.

Nas disciplinas técnicas procuramos investigar em quais componentes curriculares os professores valorizam os conhecimentos dos alunos e relacionam com os conteúdos teóricos, os dados apontaram em 26% o Componente de Análise Sensorial, 18% Controle de Qualidade, 14% Projeto Integrador e os demais componentes técnicos, ficaram em torno de 5% a 3%. Os componentes curriculares de Análise Sensorial, Controle de Qualidade e Projeto Integrador, por envolver aulas teórico-práticas, os docentes e discentes interagem na busca de soluções práticas para criação de novos produtos, essa prática possibilita a construção de conhecimentos a partir do que os alunos já sabem. Estes saberes culturais são agregados aos conteúdos técnicos e científicos, possibilitando um aprendizado significativo e contribuindo para uma formação cidadã crítica e participativa desses sujeitos.

Quadro 14: Aspectos que precisam melhorar no Curso Técnico do PROEJA do IFAP.

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Aulas práticas no laboratório	09
Visitas técnicas em outras empresas	07
Mudança na metodologia dos professores	05
Precisa ter mais programações voltadas para o PROEJA, como seminários, palestras, projetos dentro e fora da instituição.	03
“O IFAP tem preconceito com o curso PROEJA, e isso precisa acabar. Muitas vezes os professores acham que os alunos do PROEJA são incapazes e não conseguem fazer as tarefas difíceis, mesmo quando os alunos provam que são capazes. Os professores não melhoram” (Discente 1). “Observar só, pois somos do PROEJA, agem diferente” (Discente2).	02
“Melhor atendimento aos estudantes com necessidades específicas” (Discente 3).	01
“Falta algo que chame a atenção dos alunos, para que não ocorra tanta desistência” (Discente 4).	01

“Mais aulas de informática, alguns alunos não sabem manusear o computador” (Discente 5).	01
“O PROEJA está muito bom, nós alunos que devemos dar mais valor nessa grande oportunidade que estamos tendo. Pois muitos colegas pensam que o PROEJA é uma brincadeira” (Discente 6).	01

Fonte: Resultados dos questionários aplicados em novembro de 2015

Perguntamos aos discentes sobre quais os aspectos que precisam melhorar no Curso Técnico em Alimentos do PROEJA para atender às expectativas dos estudantes. No quadro acima, notamos um percentual significativo de estudantes que apontaram aulas práticas no laboratório de Alimentos (09), pois, desde que o IFAP foi inaugurado em 2012, o laboratório foi muito pouco utilizado pelos docentes. Outro ponto mencionado pelos estudantes foi a falta de visitas técnicas (07), segundo os alunos, foram poucas as visitas realizadas em empresas de alimentos; outra sugestão foi melhorar a metodologia de alguns professores (05); também foi sugerida a realização de uma programação voltada para o PROEJA, principalmente projetos, seminários e palestras, entre outros (03).

A proposta pedagógica do Curso Técnico em Alimentos – PROEJA contempla em seu currículo as atividades complementares, que podem ser realizadas por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares como: prática de Projetos de iniciação científica, pesquisa e extensão, atividades culturais, atividades acadêmicas, ações sociais entre outras, para que o estudante possa relacionar a teoria com a prática a partir dos conhecimentos construídos no respectivo curso. Cabe ressaltar, que as atividades complementares deverão ser desenvolvidas sem prejuízo das atividades regulares do curso. Nos depoimentos dos professores **1**, **2** e **3** é possível perceber a realização de alguns projetos de iniciação científica, pesquisa e extensão com os alunos do PROEJA, porém, são ações isoladas, pois não há um diálogo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento.

“No ano passado fizemos um projeto de leitura e produção textual que culminou com apresentação na feira científica” (Docente 1);

“Trabalhei com projeto sobre fatores de risco e pressão arterial” (Docente 2);

“Produção de artigos, resenhas, pesquisas dirigidas, participações em congressos e simpósios” (Docente 3);

No entanto, apesar dos projetos que alguns docentes já realizam, alguns estudantes reclamam por outras atividades, o que nos faz auferir que os alunos do PROEJA sentem a necessidade de participar de atividades diferenciadas, que promovam o reconhecimento de suas manifestações culturais no interior do espaço escolar, e que possibilitem o contato e o intercâmbio com outros alunos, que convivem no mesmo espaço, favorecendo a inclusão e o reconhecimento de sua cidadania no âmbito educacional.

É indispensável organizar a escola como um espaço vivo, em que a cidadania possa ser exercida a cada momento e, desse modo, seja aprendida, fazendo com que os alunos se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola (BRASIL, 2002, p.84).

Outro aspecto relevante especificado no quadro 14, foi o relato dos discentes **1** e **2** onde eles destacam o preconceito por parte de alguns professores em relação a capacidade de aprender dos alunos do PROEJA, bem como na realização das tarefas consideradas “complexas” na visão dos docentes. Não podemos subestimar a capacidade de aprender dos alunos da EJA por causa de suas trajetórias escolares descontínuas, mas respeitar as suas

formas próprias de resolver problemas, levando em consideração as suas potencialidades e seus modos de aprender. Pois, “É preciso que o professor esteja atento para não encarar essas especificidades como algo negativo, mas entendê-las e respeitá-las, a fim de que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar” (BRASIL, 2002 p.88).

Para regressar à escola, jovens e adultos têm de romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. Assim, essa disposição para a aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos (BRASIL, 2002, p. 88).

Outros aspectos apontados pelos estudantes foram: um melhor atendimento aos alunos com necessidades específicas (01), a necessidade de um melhor acompanhamento dos alunos para que não ocorram tantas desistências (01), mais aulas de Informática para os alunos do PROEJA, devido à dificuldade de alguns em manusear um computador (01) e por fim, destaca-se a declaração de um(a) aluno(a) do Curso Técnico de Alimentos “*O PROEJA está muito bom, nós alunos que devemos dar mais valor nessa grande oportunidade que estamos tendo. Pois muitos colegas pensam que o PROEJA é uma brincadeira*” (Discente 6). Percebe-se na fala do (a) estudante a importância dada à instituição (IFAP) e ao processo educativo pela oportunidade de remetê-la à novas possibilidades de inserção social e a esperança de algo novo e promissor que agora se apresenta.

6.4 Os Saberes do Educador do PROEJA

Neste último capítulo, buscaremos refletir sobre os saberes que norteiam a prática educativa do educador do PROEJA, levando em consideração as palavras de Rezende (2008, p.70) quando afirma: “A profissão de professor não depende somente dos saberes adquiridos com as ciências da educação, e nem dos saberes pedagógicos [...] mas, depende também de sua formação, que não está dissociada da formação profissional”. Para Rezende (2008, p.79), “os saberes dos professores são construídos por ele mesmo, por meio de sua prática docente e das experiências que vai acumulando no convívio com os colegas, com os alunos e com a sua vida cotidiana”. No entanto, essa construção deve se passar também pela formação profissional, que é um dos aspectos em que o professor vai adquirir as competências necessárias para a sua profissão, com capacidade de atuar dentro e fora da sala de aula.

O professor, nesse caso precisa compreender esse contexto distante e aliar-se a este contexto para fazer modificações no meio em que vive. Quando o professor consegue distanciar-se e fazer uma auto avaliação sobre o seu trabalho docente, então ele já construiu as competências discutidas nessa parte (REZENDE, 2008 p.79).

De acordo com Vóvio e Biccas (2001 apud VIANNA et al, 2004, p.116), o processo de formação dos professores é entendido como processo de aprendizagem, principalmente se acreditarmos que a promoção da aprendizagem significativa perpassa pelo conhecimento da realidade dos educandos, suas experiências de vida e de trabalho e seus conhecimentos prévios, entre outros aspectos, este deve nortear a formação de professores.

Segundo Vianna et al (2004, p.118), “os professores cursistas em processo de formação continuada, se encontram também na condição de sujeitos de uma educação de jovens e adultos”. Portanto, é fundamental nos cursos de formação de professores analisarmos as representações que permeiam os discursos dos professores do PROEJA, a respeito de sua

formação, das necessidades pedagógicas, de suas experiências reconhecendo que nós fazemos educadores em todo o decorrer de nossa existência e nos diferentes espaços-tempos de formação de legitimidade, como afirma os ensinamentos de Freire (1997, p. 43) que diz:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] por isso é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educar assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

A partir dos ensinamentos de Freire (1997), é possível dizer que a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. A reflexão surge da curiosidade, inicialmente ingênua sobre a prática docente. Porém, com o exercício constante da reflexão, a curiosidade vai se transformando em crítica. Esta reflexão crítica permanente deve orientar o fazer pedagógico do professor do PROEJA, na busca da transformação de sua prática educativa.

Portanto, de acordo com Rosa (2010, p.167), os programas de formação continuada dos professores que atuam na EJA, desempenham um papel preponderante na construção das identidades profissionais docentes, além de proporcionar momentos permanentes de reflexão crítica, de problematização, de discussão e de trocas entre os educadores, numa relação dialógica e de parceria. Esse envolvimento contribui indubitavelmente para a superação de muitos desafios da prática docente. Rezende (2008) ressalta que a partir da formação continuada, o professor passa a adquirir as competências necessárias para atuar efetivamente em sala de aula, e com isso, outros saberes construídos na formação vão se ampliando e estendendo-se aos outros saberes. Tardif (2014, p. 36) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Segundo esse autor, “os saberes da formação profissional se referem ao conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” e destinam-se à formação científica dos professores, esses saberes quando incorporados à prática docente, podem se transformar em prática científica e tecnologias de aprendizagem. A prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes, a qual o autor define de saber pedagógico. Assim, os saberes pedagógicos são apresentados como “Doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p.37).

Desta forma, os saberes pedagógicos se articulam com as ciências da educação, incorporando-se na formação profissional e ideológica do professor, que auxilia no saber fazer e em algumas técnicas. A prática docente incorpora ainda os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes sociais integram-se à prática docente através da formação (inicial ou contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade, e são chamados de saber disciplinar. No decorrer das suas carreiras, os professores também se apropriam de saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita.

Os professores desenvolvem no exercício de suas funções docentes, além dos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, os saberes experienciais, que são saberes específicos

baseados em seu trabalho do cotidiano e no conhecimento de seu meio social. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39).

Segundo esse autor, os saberes experienciais não provêm das instituições de formação nem de currículos, não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos, que se integram e são partes constituintes da prática docente, formando 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 se constituem com a cultura docente da ação. No dizer de Tardif (2014), o saber disciplinar, o saber curricular e o saber da formação pedagógica, que os professores possuem e transmitem, não são o saber dos professores, nem o saber docente. Estes saberes, situam-se numa posição de exterioridade em relação a prática docente, pois os professores não controlam a sua produção nem a sua circulação.

Tentamos evidenciar as relações de exterioridade que associam os professores aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, estas relações de exterioridade inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes [...] responsáveis pela tarefa de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer (TARDIF, 2014, p. 54).

Para Tardif (2014), os saberes experienciais ocupam uma posição de destaque em relação aos demais saberes dos professores, porque é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação. No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais exigem habilidades pessoais, capacidade de enfrentar situações, improvisação, assim como segurança para tomada de decisões.

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais 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 (TARDIF, 2014, p. 54).

Segundo Pimenta (2012, p.49), o professor constrói no cotidiano de seu trabalho o saber pedagógico; saberes adquiridos, em parte, nos cursos de formação profissional que se acumulam e se consolidam na prática, este saber fundamenta sua ação e possibilita interagir com seus alunos na sala de aula e no contexto da escola onde atua. “A prática docente é simultaneamente, expressão do saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento”.

No dizer desta autora, o professor é alguém que pensa o processo de ensino e seu trabalho como alguém que constrói um saber, e este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, “o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais do contexto em que atua” (PIMENTA, 2012, p.49). Ao se defrontar com as problemáticas de sala de aula, mobiliza os conhecimentos que possui, de uma maneira própria e criativa, para intervir no contexto educacional, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade, ou do contexto, pode facilitar ou dificultar a sua prática.

As respostas do professor traduzem-se na sua forma de intervenção sobre a realidade em que atua: a sala de aula. Tais respostas, quando ainda não são o saber

pedagógico, constituem o germen. O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esse e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos claros que traduzem um resultado ideal. A idealização do resultado, condição para que a ação seja práxis é, no entanto teórica. Sendo teórica, não transforma a realidade – característica central da práxis. Para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária (PIMENTA, 2012, p. 52,53).

Pimenta (2012) caracteriza o processo de ensino como uma práxis, onde teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito (aluno) – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se aquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando a sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso o professor, que se enriquece durante o processo. Por fim, iremos considerar a perspectiva do professor como um profissional reflexivo, reafirmada por vários autores como a categoria essencial da formação docente. Um dos primeiros estudos foi produzido por Schön (2000, p. 37), para ele, os profissionais vão construindo sua bagagem de conhecimentos nos contextos sociais na qual estão inseridos e aprendem os repertórios e modelos para o processo de conhecer-na-ação, conforme corroborado na citação a seguir:

O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado no qual compartilha uma comunidade de profissionais. Conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividades características e seus tipos familiares de situações práticas e limitado ou facilitado por seu corpo comum de conhecimento profissional e seu sistema apreciativo (SCHÖN, 2000, p. 37).

O conhecimento na ação ocorre quando o professor em suas ações cotidianas mobiliza de forma inconsciente e mecânica os saberes internalizados durante a sua experiência profissional e intelectual como crenças, valores, conceitos e etc. Segundo Schön (2000, p. 38), “o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional”.

De acordo com esse autor, a reflexão-na-ação é fundamental para o talento artístico com o qual os profissionais compreendem situações incertas e conflituosas. Por isso, o educador ao aprender o talento artístico de sua profissão, aprende também novas maneiras de usar as competências que possui. Pois, o processo de ensino aprendizagem é permeado de diversos fatores e situações problemáticas, incomuns nos quais estes profissionais precisam responder, aplicando regras e procedimentos derivados de sua bagagem de conhecimentos profissionais (SCHÖN, 2000, p.36). Neste caso, Schön (2000) salienta aprender com a reflexão-na-ação, isso significa, raciocinar em situações problemáticas, aplicar os conhecimentos disponíveis em situações práticas, a partir das teorias que foram aprendidas.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática (SILVA e ARAÚJO, 2005, p.2).

Para Rezende (2008, p. 74), é nessa visão da reflexão-na-ação, que os profissionais vão construindo situações de sua prática, não somente relacionando ao talento artístico profissional, mas também com as outras competências profissionais. “O cotidiano da EJA está

recheado de situações imprevisíveis para as quais os professores precisam desenvolver competências atreladas a conhecimentos científicos” para reinventar suas práticas (ROSA, 2010, p.166).

O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – o aprender a ouvir os alunos e o aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (SHÖN IN NOVOA, 1997, p.87 apud ROSA, 2010, p.166).

O Profissional que atua no PROEJA, precisa estar atento para as demandas e potencialidades dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Pois, como diz Oliveira, (1999) os programas, currículos e métodos de ensino não foram concebidos para essa modalidade de ensino, assim, o trabalho escolar tem colocado os educandos da EJA em situações bastante inadequadas, de certa forma excluindo esse jovem do processo de escolarização. “Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem” (OLIVEIRA, 1999, p.5).

Assim, a prática profissional do educador do PROEJA, deve atender as reais necessidades desses sujeitos com suas experiências, que deverão ser a base para o processo ensino-aprendizagem. Por isso o professor ao ensinar deve também ajudar o aluno a refletir sobre aquilo que está sendo ensinado, retirando o aluno da posição de mero espectador, para ser sujeito de sua aprendizagem. Ensinar adultos exige dos professores o domínio de saberes, que estão além do saber ensinar.

Rezende (2008, p. 91) destaca dois saberes essenciais, apontados por Freire (1997) como necessário à formação docente - **pensar certo e ensinar certo**, sendo que **ensinar certo não é transferir conhecimento**. Assim, de acordo com Freire (1997, p.52) o educador deve ser alguém “aberto à indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico, inquiridor, inquieto” frente às tarefas que executa. Quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, significa que o educador não deve apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo, criando suas próprias representações da realidade, explicando os fenômenos a partir de suas conclusões.

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga a produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1997, p.29).

Outro grande saber necessário ao educador é o “pensar certo e ensinar certo” que significa não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas. Pois, “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1997, p. 31). Ou, ainda:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 1997, p. 31).

Portanto, de acordo com Freire (1997), o pensar certo é saber que ensinar não é transferir conhecimento, é assumir uma postura exigente, difícil e às vezes penosa diante dos outros e com os outros, é exercer uma vigilância constante sobre nós mesmos, para evitar o simplismo, as facilidades e as incoerências grosseiras, não tem nada a ver com fórmulas preestabelecidas. Enfim, pensar certo significa estarmos atentos às nossas práticas, criando estratégias próprias que favoreçam a aprendizagem dos educandos, é assumirmos uma postura crítico-reflexiva diante do mundo objetivo e o social, procurando conhecer suas lógicas, para nele intervir. Isto é o que caracteriza o homem como um ser histórico: “ver o mundo em movimento dialético e dinâmico; coloca a sua situação existencial no crivo da crítica”, questionando e buscando a superação do pensamento velho pelo pensamento novo (SILVA, 2009, p.4). Finalmente, o PROEJA, por se tratar de um campo específico do conhecimento exige não só a correspondente formação de professores para atuar nesse segmento, mas também, possuir um conjunto de saberes necessários à prática educativa.

Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (MOURA, 2006, p.14).

Portanto, é fundamental que o profissional da educação esteja preocupado com o seu fazer pedagógico, buscando adquirir novas práticas, novas maneiras de aprender e ensinar, “por serem estes também sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em processo de aprender por toda a vida” (MOURA, 2006, p.14).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas e considerando as limitações da pesquisadora perante um trabalho de caráter inicial, que requer um aprofundamento teórico e empírico sobre as especificidades da atividade profissional docente que se desenvolve com sujeitos que portam experiências, histórias de vida e saberes que devem ser reconhecidos e integrados no processo educativo, entendemos a necessidade de articular práticas diferenciadas que atendam essas diversidades, considerando que na condução do trabalho pedagógico, não bastam os saberes da formação profissional ou dos saberes curriculares, é necessário que os professores desenvolvam no exercício de suas atividades os saberes experienciais que são saberes práticos e específicos, adquiridos no trabalho cotidiano, sob a forma de *habitus* ou habilidades de saber fazer, saber ensinar e que estão a serviço da ação (TARDIF, 2014).

Conforme salienta Schön (2000), o professor deve ser um profissional reflexivo, investigador, que problematiza a sua prática buscando compreender a realidade em que vive e os problemas que surgem no contexto de sua atuação, incentivando os alunos a buscarem respostas às diversas problemáticas que surgem na sua comunidade. Nas análises dos planos de aula dos docentes, foi possível perceber que a condução da prática educativa do PROEJA está organizada em torno dos saberes disciplinares, provenientes da formação inicial e acadêmica dos professores e dos saberes curriculares, aqueles que a instituição seleciona, organiza e os transforma em programas de ensino (bases científicas e tecnológicas) além dos saberes docentes, formados a partir da interconexão desses diversos saberes (TARDIF, 2014).

As reflexões geradas na presente pesquisa, bem como as análises dos dados coletados nos planos de ensino do PROEJA, sinalizaram para algumas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano do curso investigado, como aulas centradas nos conteúdos formais de ensino, predominância dos saberes teóricos dos professores em detrimento aos saberes e experiências adquiridas pelos estudantes, dificuldade dos docentes em desenvolver uma metodologia diferenciada para o público do PROEJA, ausência de um trabalho integrado entre os professores do curso e ainda, a falta de preparação dos educadores do PROEJA para atuar com essa nova realidade nas instituições de Educação Profissional. Sabe-se que a construção de um currículo integrado não é tão fácil, exige um trabalho árduo de pesquisa e planejamento dos educadores para se romper com o currículo tradicional, padronizado e fragmentado para se construir um currículo interdisciplinar apropriado para as necessidades dos alunos da EJA.

Nas análises realizadas nos planos de aula dos docentes, não há menção de um trabalho ou atividade visando resgatar os saberes ou conhecimentos prévios dos estudantes, embora essa instigação aconteça em algumas disciplinas. No plano de ensino, observou-se um caráter mais científico e tecnológico na ação pedagógica dos professores das disciplinas técnicas, uma vez que as atividades trabalhadas por estes estão fortemente alinhadas ao mercado de trabalho, já que envolvem práticas como a elaboração e desenvolvimento de novos produtos, projetos, leituras e produção de artigos científicos, pesquisas de campo, visitas técnicas e produção de relatórios.

Vale salientar que os objetivos do Curso Técnico em Alimentos previstos no Projeto Pedagógico privilegia uma formação profissional técnico-científica, voltada para o mercado de trabalho contrariando o que está previsto no Documento Base do PROEJA, que objetiva a formação humana integrada a uma formação profissional que permita compreender e compreender-se no mundo para nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e não apenas de qualificação para o mercado ou para ele (BRASIL, 2007). Contrariando também, o que prescreve o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP onde delineia uma proposta educacional para o PROEJA pautada na perspectiva de inclusão social emancipatória por meio da formação profissional aliada à escolarização e tem como princípio

norteador a formação integral desse sujeito, contribuindo para sua inserção na sociedade para exercer plenamente a sua cidadania. (PDI, 2014. p.69).

Embora o Plano de Desenvolvimento Institucional preceitue o desenvolvimento de um trabalho pautado no conhecimento desse público e na sua realidade, o que percebemos nos planos de ensino é uma proposta curricular fragmentada do conhecimento, fundada no conhecimento tecnológico institucionalizado, que não possibilita o reconhecimento dos saberes e experiências dos educandos. Sendo assim, o que se percebe no Projeto Pedagógico do Curso é um discurso inserido e adequado à proposta do Documento base do PROEJA, que propõe um currículo integrado com a educação profissional e um olhar diferenciado para estes estudantes sendo que, na prática isso não acontece. Ressalta-se também, que a proposta do currículo integrado não conseguiu se materializar plenamente no PROEJA, apesar do esforço de alguns docentes em trabalharem essa integração no curso, no contexto da prática, ocorre um distanciamento entre os professores da formação geral e os professores da formação técnica.

Sendo assim, ficou evidenciado neste estudo que apesar dos professores não terem participado de nenhuma formação específica para trabalharem com o PROEJA, estes tem procurado inserir em suas práticas concretas os saberes adquiridos pelos alunos ao longo de suas vivências com os saberes científicos do curso, mesmo que esta inter-relação aconteça de forma individualizada e por vezes fragmentada em algumas aulas. Dessa forma, os dados sinalizaram que os estudantes conseguem perceber a valorização de seus saberes prévios nas práticas de ensino de alguns professores.

Na análise da 3ª categoria, *o ensino do PROEJA e a valorização dos saberes dos educandos*, vislumbramos no ensino da Matemática e da Língua Portuguesa uma prática pedagógica em que estes educadores conseguem dialogar de uma maneira mais intensa com os saberes dos educandos. Isso se deve a vários fatores. Porém, o mais importante é que os alunos da EJA possuem uma visão de mundo onde eles conseguem perceber a relação destas disciplinas em suas práticas diárias. Essa concepção de mundo que os educandos trazem de suas vivências permite ao educador repensar o seu fazer pedagógico e ressignificar suas metodologias de ensino proporcionando um aprendizado significativo, considerando que tanto o saber da Matemática como da Língua Portuguesa, são utilizados nas atividades diárias dos educandos. Nos componentes da formação técnica, sendo Análise Sensorial, Controle de Qualidade e Projeto Integrador, além de possuírem uma relação mais estreita com os saberes prévios dos educandos, os docentes conseguem articular a teoria com a prática, ou seja, os conhecimentos científicos do curso, com as experiências do cotidiano laboral dos estudantes, podendo levar a construção e a reconstrução de conhecimentos.

O conjunto de dados analisados possibilitou uma visão mais ampliada da realidade pesquisada, trazendo à luz as percepções dos educadores e dos estudantes a respeito da valorização dos saberes dos estudantes do PROEJA, nas práticas dos professores, de modo que consideramos pertinente apontarmos alguns caminhos para articulação de uma prática voltada para o aprimoramento do trabalho pedagógico do PROEJA no IFAP, *Campus Macapá*, a título de proposição:

- Oportunizar momentos de discussão e reflexão sobre o Documento Base do PROEJA para que os educadores compreendam as concepções e os princípios que fundamentam esta proposta, de maneira a evitar práticas tradicionais, conservadoras e descontextualizadas da realidade, articulando suas atividades com as reais necessidades de aprendizagem desses educandos.

- Articular encontros quinzenais ou mensais com os docentes do PROEJA e a equipe técnica e pedagógica, visando um planejamento conjunto das ações que nortearão o trabalho do PROEJA e assim fortalecer a integração entre os docentes da formação geral e os docentes

da formação profissional, tendo em vista a construção do currículo integrado do PROEJA. Daí a necessidade dos gestores em viabilizar esses encontros.

- Desenvolver ações de acompanhamento visando superar as inúmeras dificuldades encontradas pelos professores e alunos no processo de ensino e na aprendizagem, além de refletir sobre quais as metodologias mais adequadas para o ensino do PROEJA.

- Envolver a equipe técnica pedagógica, coordenação do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA e o colegiado de professores no planejamento do Projeto Integrador de modo a possibilitar o desenvolvimento da interdisciplinaridade entre os componentes da formação geral com a formação técnica, buscando superar a perspectiva tecnológica e disciplinar do currículo e trabalhar a relação teoria e prática, reconhecendo e valorizando os saberes produzidos pelos sujeitos do PROEJA.

- Incentivar grupos de pesquisa visando à discussão e a reflexão acerca do Programa, contribuindo para a consolidação dos rumos do PROEJA na instituição e envolver os educandos na busca de soluções para os problemas que envolvem o ensino do PROEJA no IFAP, como também, os problemas vivenciados pelos alunos no cotidiano de sala de aula, para que juntos possamos apontar possíveis caminhos para uma prática libertadora e democrática caminhando em direção a uma formação mais humana e integral dos educandos, como preconiza os documentos que subsidiam o ensino do PROEJA no IFAP.

Por fim, ressaltamos que não se esgotaram aqui todas as possibilidades de um estudo mais aprofundado no campo do conhecimento apresentado neste trabalho, ainda temos muito a aprender ao longo desta caminhada em busca do conhecimento. Por isso, esperamos que essas reflexões acerca da valorização dos saberes dos estudantes do PROEJA possam transcender para outros estudos que apresentem alguma semelhança com esta pesquisa, bem como contribuir no sentido de pensarmos em propostas pedagógicas inovadoras para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Acredita-se que a relevância social desta pesquisa está em trazer uma reflexão teórico-prática sobre o ensino do PROEJA no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, face aos desafios que estas instituições têm enfrentado na sua implementação, isso requer um acompanhamento por parte dos gestores deste Programa. Sendo assim, finalizo este trabalho na certeza de ter contribuído para futuras discussões em torno das problemáticas que emergem do cotidiano da atuação docente no contexto do PROEJA e que comprometem a consolidação do Programa nos Institutos Federais.

8 REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, G.; POCHMANN, M.; RONNIE, A. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil: dez anos depois**. São Paulo: Cortez, 2014.v.1

AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI**. Instituto Federal do Amapá -

IFAP, 2014-2018. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em 15 fev. 2015.

ANDRADE, E.R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**: In OLIVEIRA, I.B. de e PAIVA, J. (Orgs). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

ANTUNES, R. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, Pablo FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo, SP. Cortez, 2002.

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar: novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, M.G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. p.39-56. Contagem, MG. 2005.

ARROYO, M.G. **Educação e exclusão da cidadania**. Disponível em: porto educa.blogspot.com/2013/06/miguel-g-arroyo.html. P.1-10. Acesso em 23 abril 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 2010.

BEISIEGEL, C. R. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 4, p.26-34, jan./abr. 1997.

BOFF, LEONIR. A. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade de diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. 254 f Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, UFRGS, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento base – Programa de Integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2007b.

BRASIL. PARECER Nº CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Aprovado em: 08/05/2001.

BRASIL. Documento Base do PROEJA: **Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação: **Construção de uma Proposta Curricular para a EJA, Parte II**, ANO 2002.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, DF, 1 jul. 2005b.

BRASIL. Decreto nº. 5.557, de 5 de outubro de 2005. **Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, DF, 6 out. 2005a.

BRASIL, República Federativa do. **PROJOVEM – Manual do educador, orientações Gerais.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL, Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA,** e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 de julho de 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N. 11/2000 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de Jovens e Adultos.** 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2010.

BRASIL. Resolução nº 6/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N. 03/2010-**Diretrizes Operacionais para a educação de Jovens e Adultos.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 Set. 2015.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB. Nº 1/2000.** Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. **Brasília:** MEC, maio, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental: Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental:** 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em 27 Junho 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 10 ev. 2014.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.**

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** 5 de outubro 1988.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de jovens e Adultos**. Porto Alegre: mediação, 2004.

CHELALA, Charles Achcar. **A Magnitude do estado na Socioeconômica Amapaense**. Macapá: UNIFAP, 2008.

CIAVATTA, M. F. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. (Org) FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise – São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

COSTA, C. G. **Desafios da EJA em face das transformações do trabalho**. Rev. Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v.3 n.6, 90-103. Julho 2013. ISSN 2237-1451.

COSTA, C. B. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação-Paidéia**, Belo Horizonte, Ano 10 n. 15 p. 59-83 jul./dez. 2013.

COSTA, C.B. **Trabalhadoras-alunas da EJA: desafios da sobrevivência e a permanência na escola**. P.1-17, 2008. Disponível em 33 reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT09-6737--Int.pdf. Acessado em 23 abril 2016.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos [e] Agenda para o futuro da educação de adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conferência Regional Preparatória**, Brasília, janeiro/97; **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo**, julho/97. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 89-128.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 18ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Caderno CEDES, v.21, nº. 55. Campinas, nov. 2001.

DI PIERRO, C. M. **Educação de Jovens e Adultos: Uma história de complexidade e tensões**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

ESPÍNDOLA, G. A. **Trajetoária do poder da mulher: do lar ao mercado de trabalho**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/eudelucy/a>. P.1-10, 2011. Acesso em 05 maio 2016.

FAVERO, O; FREITAS, M. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente.** Da Universidade Federal Fluminense. Da Universidade Federal de Alagoas. Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul. dez. 2011 385 Dossiê.

FAVERO Osmar. **Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil.** in: OLIVEIRA, I.B de e PAIVA, J. Educação de jovens e adultos Rio de Janeiro: DP & A , 2004.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia,** São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2011.

FERREIRA, D. C. **Caderno Temático sobre a EJA,** coleções FTD para EJA. Paraná. MEC/SECAD, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: FRIGOTTO, G; et al (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; et al (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto Educação integral de trabalhadores.** Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. P. 64-78. Contagem, MG. 2005.

FRIGOTTO, G. **Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos.** In: GOMES, Carlos M. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens - adultos populares?** Disponível<online: www.reveja.com.br/revista/0/artigos, 2007>. Acessado em 31 de jan.2016.

FRIGOTTO, G. et al (Org.). **Educação, Crise do Trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educador crítica Pronatec e diz que projeto favorece rede privada.** 01 de jul.2014. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática de libertação uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Mova, por um Brasil Alfabetizado** / Moacir Gadotti. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação).

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2014.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** In Revista de Administração de Empresas, São Paulo, vol. 35, n. 3, p. 20-29, maio-jun. 1995.

GOUVEIA, K. R. **Política educacional do PROEJA: implicações na Prática Pedagógica.** 303f. (Tese de Doutorado). Recife, UFPE, 2011.

GEVAERD, E.A.P.; OLIVEIRA, S.D. **PROEJA–O aluno.** Florianópolis: IFSC, 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente.** Coleção fronteiras da educação. ED. UNIJÍ. 2ª edição, 2006.

HADDAD. DI. P, M.C. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - consolidação de documentos 1985-1994.** São Paulo: CEDI/Ação educativa, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, nº 14, São Paulo, maio-ago/2000.

HADDAD e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** In: **Revista Brasileira de Educação.** Nº 14. 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro: Anped, mai/jun/jul/ago 2000.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Edital PROPESQ/IFAP n. 04/2013. Processo seletivo simplificado para o ingresso no Curso de Pós Graduação em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Edital n. 16/2013 - PROEXT/IFAP. Processo seletivo simplificado para o ingresso no Curso de

Formação Continuada de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA. Macapá, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional. Macapá, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOBATO, S.S. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá.** (1944-1956). Belém: Paka-Tatu, 2009.

LEITÃO, C. **Itinerários e processos de auto formação.** In: OLIVEIRA, I.B. de e PAIVA, J. (Orgs). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, A. D. E. M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MENDES, T.M.S: **Defasagens cognitivas em adultos: um olhar Piagetiano.** in: SHEIBEL, M.F. ; LEHENBAUER. S. (Org). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOLICA, M.C; LEAL, M. **Letramento em EJA.** São Paulo. Parábola editorial, 2009.

MORO, D. A. Guilherme. **Do trabalho para a escola: olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola.** 2012.176 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2012.

MORAES, P. D.; MORAES, J. D. **O Amapá em perspectiva: geografia do Amapá.** Macapá: JM Gráfica, 2009.

MORAES, P.D. **O passado é o espelho do presente.** Macapá: JM Gráfica, 2013.

MORAES, P.D.; ROSÁRIO, I.S. **Amapá: de Capitania a Território.** Macapá: JM GRÁFICA, 2006.

MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA: Entre desafios e possibilidades.** HOLOS – ISSN 1807-1600, Natal: 2012. Disponível em www2.ifrn.edu.br Capa > v. 2 (2012). Acessado em 28 jul. 2016.

MOURA. D.H. **EJA, Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio.** In. Boletim 16, Salto para o Futuro, Set 2006.

MOURA, D. H. **O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica**. In: EJA e a formação técnica integrada ao Ensino Médio. Boletim 16. Salto para o Futuro, Ministério da Educação, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 12, p.59-73, Set./Out./Nov./Dez. 1999.

OLIVEIRA, Gilvan. **A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho**. Florianópolis: IPOL, 2009. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=233>>. Acessado em 08/06/2016.

OLIVEIRA, M.K. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.211-229, 2004. Disponível em:<https://uspdigital.usp.br/tycho/produçãoacademica/fe/edf/CV32.html>. Acesso em 10 março 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. 2001. Disponível em www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo. Acessado em 02 de set 2016.

OLIVEIRA, I.B. de; PAIVA, J.(orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, T.P. **Estado, Igreja Católica e a educação feminina: O papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964)**, 2015. Disponível em www.snh2015.anpuh.org/.../1428186432. Acessado em 04 de set de 2016.

Organização Internacional do Trabalho. **Desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais**. 2.ed.- Brasília: OIT, 2001.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenários em mudanças**. In: OLIVEIRA, I.B. de e PAIVA, J. (Orgs). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PAIVA, J. (Org). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP & A 2004.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: Direito, Concepções e Sentidos**. 480f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação. Niterói, 2005.

PAIVA, P. V. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo: edições Loyola, 1972.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G., GONÇALVES, C. L **Reverdo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2 edição, 1990.

PICONEZ, S. C. B. **Educação Escolar de jovens e adultos.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

POCHMANN, M. **Desemprego no ajuste fiscal.** Rede Brasil Atual, Setembro/2015.

POCHMANN, M. **Extensão e intensificação do trabalho.** Ed. 98. Revista Forum. Mai.de 2011.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado:** In: FRIGOTTO, G; et al (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008a. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

RAIMANN, E.G. **A Educação de Jovens e Adultos em Goiás: Uma Retrospectiva Histórica,** 2010. Disponível em [www.congressohistoriajatai.org/anais2007/doc%20\(19\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2007/doc%20(19).pdf). Acessado em 28 maio 2016.

REZENDE, M.A. **Os Saberes dos professores da educação de Jovens e Adultos: O percurso de uma professora.** Dourados, MS: Editora UFGD, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2014.

ROSA, S.M.O. **Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática.** in: SHEIBEL, F. M.; LEHENBAUER. S.(Org). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

SAMPAIO. N. M. **Práxis Educacional. Vitória da Conquista** v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.

SANTOS, F.R. **História do Amapá: da autonomia territorial ao fim do Janarismo – 1943 a 1970.** Belém. Grafinorte Ind. e Comércio, 2006.

SANTOS, A. C. R. **Geografia do Amapá: a reprodução do espaço amapaense e seus contrastes.** Macapá. Rigon, 2003.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Rio de janeiro: Vozes, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** ARTMED. Porto Alegre, 2000.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores.** V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19 a 22 setembro 2005. Disponível em <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/.../reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 20 ago.2016.

SILVA, E.S. **Autonomia como princípio educativo.** Revista Espaço Acadêmico Mensal Nº 101, Outubro de 2009, ISSN 1519-6186. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. Acesso em: 20 ago.2016.

SILVA. A. L. da Silva. **O Acolhimento como estratégia de Integração, in. Currículo integrado.** Florianópolis. IFSC, 2014.

SILVA. A.L. da Silva. **Currículo Integrado: Debatendo o Conceito.** Florianópolis. IFSC, 2014.

SILVA, V.C.N. **A Implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Visão dos Gestores.** 190f. Dissertação (Mestrado). Universidades de Brasília. DF, 2010.

SOARES, L. et ali (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, D. **Dilemas políticos ao agir pedagógico.** Disponível em: www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT08/GT_08_x26x.PDF, acessado em 28 de junho de 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, I. A **Juvenilização no Ensino Médio: Revista Educação de Jovens e Adultos:** Esteio RS, ano. 3. n. 3, p. 5-7, dezembro 2012. Disponível em: http://www.integrar.org.br/paginas/ver_publicacoes.asp?cod=26. Acesso em 20 abril 2016.

VIANA, E. M. S, ET AL. **A Identidade do aluno e do Professor da EJA,** 2011. Disponível em www.planetaeducacao.com.br /portal/artigo.asp? artigo=2069. Acessado em 11 ago. 2016.

VIANA, ET AL. **O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professores: autonomia e emancipação.** In: OLIVEIRA, I.B. de e PAIVA, J. (Orgs). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

VIEIRA, C. M. História e Experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. Defesa em: 01/10/2006. Doutorado. Universidade de Minas Gerais. Minas Gerais.

VIEIRA, E.F. Evasão Escolar no curso do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 75 f Dissertação (Mestrado em Educação). Seropédica, UFRRJ, 2009.

9 ANEXO



**PROJETO DE PESQUISA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação do (a) professor (a) Prof^o Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, que tem como objetivo *Investigar a percepção dos docentes e discentes acerca da valorização de saberes prévios dos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas práticas docentes do Curso Técnico em Alimentos do IFAP-Campus Macapá.*

Sua participação nesse estudo é voluntária e para que eu possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento nessa pesquisa. Se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tenha absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora fone (96) 99121 1477 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ, fone Tel: 21- 37873741.

Eu, _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

Macapá ____ de _____ de 2015

10 APÊNDICES



PROJETO DE PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Caro (a) Aluno (a),

Este questionário tem por objetivo Identificar o perfil dos discentes do PROEJA do Curso Técnico em Alimentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Macapá, para o Projeto de Dissertação intitulado: VALORIZAÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA. Sua colaboração e opinião nas respostas deste questionário são muito importantes para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente.

Anilda Carmen da Silva Jardim
Mestranda –UFRRJ

Profº Dr. Ramofly Bicalho
Orientador – UFRRJ

1. IDENTIFICAÇÃO	
Curso: PROEJA	Módulo:
1.Gênero: <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino	2.Idade:
3. Estado civil atual	
<input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Mora com um(a) companheiro(a) <input type="checkbox"/> Separado(a), divorciado(a), desquitado(a) <input type="checkbox"/> Outro. Qual	
4.Como você se considera em relação a sua cor ?	
<input type="checkbox"/> Branco(a) <input type="checkbox"/> Preto(a) <input type="checkbox"/> Pardo(a) <input type="checkbox"/> Amarelo(a) - Ex.: japonês, coreano, chinês etc. <input type="checkbox"/> Indígena	
5. Você está trabalhando?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
6. Em qual atividade você está trabalhando atualmente?	
7..Qual a sua renda mensal?	
<input type="checkbox"/> até um salário mínimo (788,00) <input type="checkbox"/> de 1 a 2 salários mínimos (entre 789,00 e1.576,00) <input type="checkbox"/> de 2 a 3 salários mínimos (entre 1577,00 e 2.364,00) <input type="checkbox"/> de 3 a 4 salários mínimos (entre 2.365,00 e 3.152,00) <input type="checkbox"/> 4 ou mais salários mínimos (acima de 3.153,00)	
8..Você tem filhos	
<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quantos?_____	
9.Qual o nível de escolaridade de seus pais?	
Pai <input type="checkbox"/> Analfabeto <input type="checkbox"/> Ensino Fund. Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Fund. Completo	

- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior Completo
- Superior Incompleto

Mãe

- Analfabeto
- Ensino Fund. Incompleto
- Ensino Fund. Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior Completo
- Superior Incompleto

SOBRE SUA VIDA ESCOLAR

10. Quanto tempo você ficou afastado da escola?

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> de 1 a 2 anos | <input type="checkbox"/> de 4 a 5 anos | <input type="checkbox"/> de 7 a 8 anos |
| <input type="checkbox"/> de 3 a 4 anos | <input type="checkbox"/> de 5 a 6 anos | <input type="checkbox"/> mais de 8 anos |

11. Qual o motivo da interrupção de seus estudos?

- dificuldades financeiras: transporte, alimentação, etc.
- cuidar dos filhos e/ou da casa
- problemas de saúde
- necessidade de trabalhar
- falta de motivação para estudar
- Outro. Qual? _____

12. O que motivou você a voltar a estudar?

- conseguir emprego com salário melhor após a conclusão do curso
- exigência da empresa em que trabalho
- obter o diploma de técnico através do PROEJA
- concluir o ensino médio para cursar uma universidade
- aumentar a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho através do Curso
- Técnico de Alimentos
- outro _____

13. O que motivou você a fazer o Curso Técnico em Alimentos do IFAP?

- conseguir emprego com salário melhor após a conclusão do curso
- exigência da empresa em que trabalho
- obter o diploma de técnico através do PROEJA
- aumentar a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho através do Curso
- Técnico de Alimentos

<input type="checkbox"/> Outro _____	
14. Quais as dificuldades enfrentadas por você para estudar no IFAP?	
<input type="checkbox"/> dificuldades para entender os conteúdos trabalhados <input type="checkbox"/> falta de tempo para estudar e fazer as atividades propostas pelo curso <input type="checkbox"/> excesso de matérias para estudar <input type="checkbox"/> dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos <input type="checkbox"/> Os conteúdos não tem relação com meu dia a dia <input type="checkbox"/> outro _____	
15. Quais as suas expectativas em relação ao futuro após a conclusão do Curso Técnico em Alimentos?	
<input type="checkbox"/> trabalhar por conta própria <input type="checkbox"/> mudar de emprego <input type="checkbox"/> ocupar um cargo melhor na empresa em que trabalho <input type="checkbox"/> enriquecer meus conhecimentos <input type="checkbox"/> fazer o Enem e cursar uma faculdade pública <input type="checkbox"/> outros	

!

Obrigada pela sua contribuição!



01. IDENTIFICAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Caro (a) Aluno (a),

Este questionário tem por objetivo, estudar os saberes dos alunos do Curso Técnico em Alimentos – PROEJA do IFAP – *Campus* Macapá – AP, para o Projeto de Dissertação intitulado: VALORIZAÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA. Sua colaboração e opinião nas respostas deste questionário são muito importantes para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente.

Anilda Carmen da Silva Jardim
Mestranda –UFRRJ

Profº Dr. Ramofly Bicalho
Orientador - UFRRJ

	Módulo:
1.Idade:	
2.Sexo: [] feminino [] masculino	
.Sobre as práticas pedagógicas do PROEJA e a valorização dos conhecimentos prévios	
3. De modo geral, como você percebe as aulas do PROEJA?	
<input type="checkbox"/> são dinâmicas e criativas <input type="checkbox"/> são expositivas envolvendo o diálogo e a participação dos alunos <input type="checkbox"/> são tradicionais, centradas apenas nos conteúdos curriculares <input type="checkbox"/> são expositivas, sem a participação dos alunos	
4.Como você considera o ensino do PROEJA do IFAP:	
Excelente () Bom () Regular () Ruim () justifique: _____ _____ _____	
5.Durante as aulas, os professores fazem perguntas para os estudantes sobre o conteúdo antes de abordá-los? Para saber o conhecimento/saber dos alunos a respeito do assunto a ser estudado?	
<input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> a maioria das vezes <input type="checkbox"/> poucas vezes <input type="checkbox"/> nunca fizeram	
6..Em quais componentes curriculares os professores valorizam os conhecimentos dos alunos e relacionam com os conteúdos teóricos?	
Disciplinas da Formação Geral <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Inglês <input type="checkbox"/> Ed. Física <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia <input type="checkbox"/> Filosofia <input type="checkbox"/> Sociologia	

- Biologia
- Química
- Física
- Matemática

Parte Diversificada

- Informática
- Metodologia da Pesquisa Científica
- Projeto Integrador
- Língua Espanhola

Disciplinas técnicas

- Introdução à Tecnologia de Alimentos
- Embalagens
- Segurança no Trabalho
- Microbiologia de Alimentos
- Análise Sensorial
- Gestão de Empreendedorismo
- Controle de Qualidade
- Higiene, Limpeza e sanitização
- Tecnologia de Pães e Massas
- Tecnologia de Cereais
- Bioquímica de Alimentos
- Tecnologia de Origem Animal

7. Os professores do PROEJA, durante as aulas abordam problemas reais vividos pela sociedade visando a discussão e a problematização desses dilemas em sala de aula com os alunos?

sempre a maioria das vezes poucas vezes nunca fizeram

8. Em sua opinião, você consegue perceber nas práticas dos professores do PROEJA um trabalho conjunto, envolvendo o estudo de algum tema ou assunto? Justifique:

sim não

Justifique _____

9. Na sua opinião, o que precisa melhorar no curso Técnico do PROEJA para atender as expectativas dos estudantes?

Obrigada pela sua contribuição!



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA

Caro (a) Professor (a),

Este conjunto de questões tem por objetivo caracterizar o perfil dos docentes entrevistados e os saberes valorizados nas estratégias de ensino dos professores do Curso Técnico em Alimentos do IFAP – *Campus* Macapá – AP, para o Projeto de Dissertação intitulado: VALORIZAÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.. Sua colaboração e opinião nas respostas deste questionário são muito importantes para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados. Enfatizamos que serão resguardados sigilosamente os nomes dos discentes entrevistados ao longo da pesquisa.

Agradeço sua colaboração.

Atenciosamente.

Anilda Carmen da Silva Jardim
Mestranda -UFRRJ

Prof^ª Dr.Ramofly Bicalho
Orientador - UFRRJ

1. Gênero: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Formação:
Ensino Superior:
() Bacharelado. Qual? _____
() Licenciatura. Qual? _____
Local de Formação: _____
Tempo de formação _____
Pós-Graduação:
() Especialização. Qual? _____
() Mestrado. Qual? _____

() Doutorado. Qual? _____

5. Quanto tempo você atua no PROEJA?:

6. Quais as disciplinas que você ministra no PROEJA?

7..Além do PROEJA, que outras modalidades de ensino você ministra aulas no IFAP?

8.Você fez alguma especialização ou capacitação para trabalhar com o PROEJA?

9. Fale um pouco sobre o perfil dos estudantes do PROEJA do IFAP?

10. No início do ano ou de cada semestre, você costuma realizar alguma atividade visando conhecer os saberes e histórias de vida dos alunos do PROEJA? Justifique

11. Durante as suas aulas, como você relaciona os saberes prévios dos alunos com os conteúdos da sua disciplina? Como isso acontece?

12. Como ocorre a participação dos estudantes nas suas aulas, eles contribuem trazendo conhecimentos, ideias ou saberes envolvendo algum conteúdo de sua disciplina? Como você direciona isso?

13. Durante suas aulas você aborda problemas reais vividos pela sociedade visando a discussão e a problematização desses dilemas em sala de aula com os alunos do PROEJA? Como isso ocorre?

14. De acordo com o documento base do PROEJA (BRASIL, 2007), o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente. Partindo desse princípio, como é trabalhado esse currículo integrado pelos professores do PROEJA?

15. Quais as dificuldades encontradas na sua prática profissional do PROEJA?

16. O documento base do PROEJA (BRASIL, 2007), abre a possibilidade de superação de modelos curriculares tradicionais e rígidos para a construção de modelos curriculares e metodológicos que levem em consideração a realidade do educando e promovam a ressignificação de seu cotidiano. Considerando essa possibilidade, que metodologias dinâmicas você utiliza durante suas aulas, para que o conteúdo se torne significativo para o aluno?

17 Um dos princípios do documento base do PROEJA (BRASIL,2007), define a pesquisa como um dos fundamentos da formação do sujeito como modo de produzir conhecimento. Como você trabalha a prática da pesquisa com os estudantes da Educação de Jovens e adultos?
