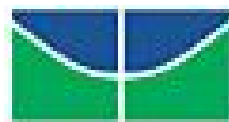


Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

**PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA
IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA EFAJT: discurso e realidade**

Martha de Cássia Nascimento

Brasília, 2009



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

**PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA
IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA EFAJT: discurso e realidade**

Martha de Cássia Nascimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, 22 de junho de 2009

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do
PROEJA na EAJT: discurso e realidade

Martha de Cássia Nascimento

Professora Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho

Banca: Prof.^a Dr.^a Olgamir Francisco de Carvalho.....(FE/UnB)
Prof.^a Dr.^a Silviane B. Barbato.....(IP/ UnB)
Prof.^a Dr.^a Jaqueline Moll.....(FE/UFRGS)
Prof. Dr. Bernardo Kpinis.....(FE/UnB)

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio em minha trajetória estudantil, e a todos que colaboraram com o meu sucesso e me incentivaram nos momentos difíceis.

Minha gratidão

Agradecer é o prazer de dar e receber alegria, é um mistério pelo obstáculo que vencemos.

A Deus

Tu és o meu Deus, eu Te agradeço. Agradeço-Te porque sem Ti, Senhor, sem tua força divina não conseguiria chegar ao fim.

Aos meus Pais

Que me deram o direito de nascer e viver e que foram meus primeiros mestres na vida.

A minha filha Ana Morena

Razão do meu viver, a luz do meu querer. (Desculpe o *stress* de mamãe!!!).

Aos meus irmãos e sobrinhos

Que de alguma forma colaboraram para o meu isolamento.

Aos Alunos do PROEJA

Pela colaboração e boa vontade.

Aos Professores do PROEJA e Gestores

Coragem e busca para superarmos o desafio. Desafiadores que somos nessa transformação por uma educação humana e científica.

À Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho

Um bom professor é como um grande artista: há poucos deles. Se tivermos “sorte, encontramos na vida no máximo uns três deles. Os meus três tinham em comum: Eles amavam o que estavam fazendo, não nos diziam o que tínhamos que aprender, estimulavam um desejo fervente de aprender com sua ajuda” (Steinbeck).

Muito obrigada, por me acolher.

Aos Mestres: Bernardo, Livia, Olgamir, Remi

Horizontes se abriram, o medo de se aventurar foi embora e o desconhecido se tornou atraente e conhecível, graças a vocês.

Aos meus colegas do Projeto Gestor, em especial Eliane e Janete

Combatentes na Solidariedade, Coragem, Paciência e Discernimento. Não é possível negar a força e a esperança que de vocês recebi. Obrigada!

AO MEC/SETEC

Por nos proporcionar esta oportunidade. Agradecimentos especiais à professora Jaqueline Moll por ter acreditado e lutado pelo Projeto Gestor.

Fica então registrado:

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...”.

RESUMO

Esta pesquisa procurou analisar as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJ). O trabalho avaliou, também, como essas práticas se articularam com a proposta do PROEJA, através da análise do Documento Base que fundamenta teoricamente o Programa; verificação do Plano de Curso elaborado pela instituição para o PROEJA, assim como a abordagem dada ao PROEJA no Plano de Desenvolvimento Institucional. Foi feito um levantamento do perfil dos estudantes do PROEJA, procurando descobrir quais suas expectativas. A abordagem metodológica fundamentou-se nos princípios da pesquisa etnográfica, qualitativa descritiva, “estudo de caso”. O campo empírico foi representado por gestores, professores e alunos do PROEJA da EFAJ. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: a observação, entrevista semi-estruturada, questionários e análise documental. A pesquisa aponta, dentre outros resultados, que há pouco conhecimento, por parte dos gestores, da proposta do PROEJA. O plano de curso apresenta-se desconectado com a fundamentação teórica proposta pelo Documento Base, deixando clara a falta de uma política sólida da escola que direcione as ações para o programa. A prática docente mostra-se bancária e pouco reflexiva e os jovens e adultos atendidos pelo PROEJA são, majoritariamente, os egressos do ensino médio, o que deixa uma inquietação de como trazer o verdadeiro público-alvo (egressos do ensino fundamental). As expectativas dos estudantes estão ancoradas na melhoria de vida após adquirir uma formação profissional. Mediante esse quadro, pode-se afirmar que para consolidar o PROEJA como uma política pública educacional do Estado brasileiro, não bastam apenas uma infraestrutura adequada e recursos humanos qualificados; é preciso, acima de tudo, profissionais comprometidos com a educação e com a sociedade de um modo geral.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, Educação profissional, políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

This research sought to examine the pedagogical and administrative practices in implementing the Program of Integration of Professional Education in the Secondary School in the Modality of Education of Young People and Adults – PROEJA (in Portuguese) in Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJAT). The study also evaluated how these practices were articulated with the propose of PROEJA through the analysis of the Basic Document that theoretically funds the Program, check of the Course Plan prepared by the institution for the PROEJA and the approach given to the PROEJA on the Institutional Development Plan. A survey was made on students profile at PROEJA, trying to find out what their expectations were. The methodological approach is based on the principles of ethnographic research qualitative descriptive, called “study of case”. The empirical field was represented by administrators, teachers and students of the PROEJA of EFAJAT. The instruments of research used were the following: the observation, semi-structured interviews, questionnaires and documentary analysis. The survey revealed, among other results, there is little knowledge on the part of managers about the PROEJA proposal. The plan of course was disconnected with the theoretical basis proposed by the Base Document, leaving a clear lack of a sound policy that the school direct actions for the program. The teaching practice was traditional and little reflexive and young people and adults attended by PROEJA were, mostly, the egresses of high school, which left a concern of how to bring the target audience (egresses of elementary school). The student expectations were anchored in the improvement of life after acquiring vocational training. Through this framework, it can be said that to consolidate the PROEJA as a public educational policy of the Brazilian state, it's not enough just only to offer an adequate infrastructure and skilled human resources; it needs, mostly, professionals committed with the education and with society in general.

Keywords: Youth and Adult Education, PROEJA, Professional Education, Educational Public Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de servidores da EAJT

Quadro 2 – Número de matrículas da EAJT

Quadro 3 – Objetivo e meta do ensino da EAJT

Quadro 4 – Atitudes administrativas tomadas que envolvem o proeja

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- mapa da Bahia e localização de Guanambi

Figura 2- mapa que mostra a localização do município de Guanambi e de vários outros municípios que compõem a área de influencia da Escola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADAB	Agência Estadual de Defesa Agropecuária
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Cargo de Direção
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CIEC	Coordenação de Integração Escola e Comunidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento do Vale São Francisco e Parnaíba
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educação de Adultos
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria de Registros Escolares
D.O.U	Diário Oficial da União
DB	Documento Base
DDE	Departamento de Desenvolvimento Educacional
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EFAJIT	Escola Agrotécnica Federal Antonio José Teixeira
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INB	Indústrias Nucleares do Brasil

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OEG	Orientação Estratégica de Governo
OnG	Organização não Governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PC	Plano de Curso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretária de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UESB	Universidade do Sudoeste da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPD	Unidade de Processamento de Dados
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A Educação de Jovens e Adultos e a sua (des) importância no contexto da Educação Brasileira.	07
1.1. Breve retrospectiva histórica da Educação de jovens e adultos.....	07
1.1.1. A trajetória da EJA do Brasil Colônia até a República.....	07
1.1.2. Os limites e conquistas da EJA no século XX.....	08
1.1.3. Os avanços e desafios da EJA no final do século XX para o século XXI....	13
1.2. A EJA no contexto das Políticas Internacionais	19
1.3. Políticas públicas de inclusão social e compensatórias.....	22
CAPÍTULO II – O Mundo do Trabalho e a Educação	26
2.1. Formação profissional no sistema educacional brasileiro.....	26
2.2. Organização curricular e PPP da Escola.....	31
2.2.1 Organização curricular para a EJA.....	35
2.3. Formação inicial e continuada de professores	40
2.3.1. Os saberes necessários para atividade docente.....	40
2.3.2. Formação de educadores para o PROEJA.....	41
CAPÍTULO III – Os caminhos da nossa investigação	47
3.1. Estudo de Caso.....	48
3.1.1 Etapa exploratória.....	48
3.1.1.1. Localizando a Instituição pesquisada e sua inserção territorial.....	48
3.1.1.2. Situando a Instituição pesquisada.....	51
3.1.1.3. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	56
3.1.1.4. Os sujeitos da pesquisa.....	57
3.2. A demarcação da pesquisa e a coleta de dados e informações.....	58
3.2.1. O campo empírico da pesquisa.....	58
3.2.2. Procedimentos e instrumentos da coleta de dados.....	59
3.2.2.1. Análise documental.....	60
3.2.2.2. Questionários.....	61
3.2.2.3. Entrevistas.....	61

3.2.2.4. A observação.....	62
3.3. Análise dos dados	63
CAPÍTULO IV - Dialogando com as descobertas da pesquisa.....	64
4.1 Situando o PROEJA.....	65
4.2. Documento Base e a proposta político-pedagógica.....	68
4.3 O PROEJA na EFAJT.....	76
4.3.1 Os caminhos para implantação	76
4.4 O Plano de Curso do PROEJA: um duelo entre o prescrito e o praticado.....	78
4.5 Professores do PROEJA da EFAJT: formação, conceitos e práticas.....	85
4.6 Gestões administrativa e pedagógica do PROEJA: Acertos e falhas	96
4.7 Os jovens e adultos do PROEJA - Quem são eles? Quais suas expectativas?...	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERENCIAS.....	127
Apêndice A – roteiro para entrevista semi-estruturada	134
Apêndice B - questionário aplicado ao professor.....	135
Apêndice C – questionário aplicado ao aluno.....	140
Apêndice D – termo de consentimento de entrevista.....	145
Anexo A - plano de trabalho.....	146
Anexo B – entrevista semi-estruturada para selecionar os candidatos do PROEJA	149
Anexo C - projeto de concessão do auxílio financeiro ao estudante PROEJA.....	152
Anexo D - cursos de formação PROPROEJA oferecidos pela SETEC via EFAJT.	155

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como finalidade identificar e analisar as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos¹ – PROEJA na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAFJT).² Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e manifesta uma deliberação do governo de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível fundamental e médio, da qual, geralmente, são excluídos.

Por ser um programa recente, a literatura sobre o tema é ainda incipiente, o que requer estudos que explicitem a forma como ele vem se desenvolvendo e, portanto, ofereçam subsídios para sua continuidade e aperfeiçoamento e, por consequência, contribua de forma decisiva para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos no país.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jotiem, teve influência marcante na Educação de Jovens e Adultos. Foi a partir da ampliação da visão da Educação de Jovens e Adultos, trazida por essa Conferência, de forma a incluir as necessidades básicas de aprendizagem, como também do fortalecimento da visão ética de jovens e adultos, que as políticas educacionais, cada vez mais, começaram a incluir a oferta de educação para todos.

Observa-se continuamente o surgimento de novas possibilidades para a inclusão de um número cada vez maior de pessoas na Educação. Organizações curriculares são flexibilizadas, ampliam-se as formas de acesso, criam-se novas possibilidades de educação à distância, programam-se propostas para todas as idades, etc.. Essa atenção deve-se, entre outros aspectos, às novas exigências do mercado de trabalho, e as mudanças que vêm acontecendo a nível mundial, tais como, o rápido avanço científico, tecnológico e a globalização, o que tem gerado a necessidade de formação continuada dos jovens e adultos que se encontram inseridos ou não, no mercado de trabalho.

Nesse contexto, o discurso da “educação para todos” foi se alastrando, constituindo práticas e significados em favor daqueles que estão em condições desfavoráveis. Um dos documentos pautado por esse discurso é o Decreto 5478 de

¹ De acordo com a proposição do artigo 37 da LDB: “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”.

² A partir da Lei 11.892 de 29/12/2008, a EFAFJT passou a fazer parte do Instituto Federal Baiano e desde então, foi convertida a **Campus Guanambi**. Entretanto, nós optamos por denominá-la como EFAFJT.

24/06/2005, no qual o Governo Federal institui no âmbito das instituições Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA que mais tarde fora ampliado pelo Decreto 5840 de 13/07/2006.

A integração entre ensino médio e educação profissional para o público de EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma inovação na educação brasileira. Portanto, ao implantar o PROEJA, as Instituições Federais de Ensino foram desafiadas a propiciar acesso à formação de uma grande camada de brasileiros excluídos do sistema escolar.

Essa novidade teve um amplo impacto nas Instituições Federais que em sua maioria não estavam acostumadas a lidar com essa modalidade de ensino. Algumas viram, nesse Decreto, um incomensurável desafio; já outras, um enorme problema.

A Educação de Jovens e Adultos, no nosso entendimento, foi historicamente tratada com descaso pelos governantes, haja vista inúmeras convocações de voluntários para desenvolver o papel de educadores nessa modalidade. Muitas vezes, são pessoas cheias de boa vontade, mas que, em sua maioria, não possuem conhecimento suficiente ou adequado para o atendimento a essa demanda, por isso conseguem, por vezes, apenas promover o desenvolvimento da leitura e da escrita e ainda assim, de forma muito precária.

Esse descaso também tem se expressado nas práticas pedagógicas e administrativas. Ao ministrar aulas de língua portuguesa, em 1995, para uma turma de Formação Geral de EJA em um colégio Estadual de Guanambi, pude observar jovens e principalmente adultos, mais de perto. Naquela época, percebi o descaso de muitos colegas professores em relação àquela turma, ninguém queria lecionar para aqueles alunos e quando o faziam era no intuito de ter o seu trabalho ‘facilitado’, pois, em suas opiniões, aqueles alunos não aprenderiam nada. Era uma classe formada por pessoas realmente adultas, ou seja, numa faixa etária entre 30 e 50 anos. Pessoas com dificuldades de aprendizagem, que trabalhavam o dia todo, que levavam seus filhos para aula, que viajavam a trabalho e que sempre chegavam cansadas, atrasadas, no entanto, sempre com muita disposição para estudar e orgulhosas por estarem ali. Conversando com eles, via a vontade de aprender, mas se sentiam perdidos, sem tempo, cansados, desmotivados etc.

Apesar da minha inexperiência para lidar com aquela situação, sempre me mostrei solidária, todavia me sentia impotente. Como motivá-los? Como promover a aprendizagem? Como não entrar na “onda” dos colegas, caracterizando-os de “coitadinhos”? Para essas perguntas, ainda não encontrei todas as respostas. Com

minha saída da esfera estadual e o ingresso na rede federal, a EJA ficou para trás e aquela súbita inquietação também.

Cerca de treze anos se passaram para me deparar com essa modalidade novamente, dessa feita, como Coordenadora Geral de Ensino (CGE) da EFAJIT. Quando nos foi comunicado, pelo diretor geral, o Decreto, apesar da incrível resistência, naquele momento, demonstrada por vários membros do corpo diretivo ao que fora instituído, fiquei eufórica com a chegada daquela modalidade à escola, por percebê-la como um avanço e por acreditar que esses jovens e adultos poderiam ser inseridos, de forma mais adequada, no processo educacional e conseqüentemente no mercado de trabalho. A possibilidade de contribuir na oferta de um ensino de qualidade e a oportunidade de conhecer esse público, compreendendo melhor a sua realidade e aspirações, constituíram-se em novos desafios, desde então.

Notamos, entretanto, que tanto por parte dos gestores quanto do corpo docente, em sua maioria, houve uma vasta resistência para assumir o programa. Os gestores logo se conformaram, pois além de ter sido decretado pelo governo federal, viria acompanhado de recursos financeiros para viabilizar a implantação. Apesar disso, não houve prioridade para implantação do Programa. Já a maior parte dos docentes só conseguia vislumbrar desvantagens na incorporação de um público que, em suas palavras: “não tem nada a ver com a rede federal”, “não vão se encaixar ao nosso sistema”, entre outros dizeres.

Com tantas demonstrações de aversão ao público de jovens e adultos, com as práticas administrativas adotadas para implementação do programa e a nossa participação em uma oficina Pedagógica de Capacitação para Gestores Acadêmicos que teve como objetivo, desenvolver estratégias para implementação do currículo integrado de Educação Profissional ao Ensino médio na modalidade de EJA, foi se consolidando o nosso interesse por esse objeto de estudo.

Contextualização do problema de pesquisa

A EJA no Brasil, como modalidade, é marcada pela descontinuidade e por políticas públicas insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito à educação tal como foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, Paiva (2006, p. 29) alerta que “a existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo.” Verifica-se que desde o início da história da educação brasileira a legislação não vem

sendo cumprida na íntegra, pois depende da vontade política e muitas vezes é modificada ou revogada de acordo com os interesses e a visão de consecutivos programas de governo.

Contudo, de acordo com Gadotti (2008), nas últimas décadas, o Brasil assumiu vários acordos internacionais referentes à universalização da alfabetização e da educação básica, tornando-se signatário de uma série de documentos.

Em 1990, firmou a Declaração e o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Três anos depois, o país participou ativamente das reuniões e dos ajustes firmados entre os nove países mais populosos e com maior número de analfabetos, assinando, com os órgãos e agências responsáveis pela educação no mundo, compromisso com metas tendentes à universalização da educação básica de jovens e adultos alijados da escola regular na idade própria. As conferências da China, de Paris e de Nova Délhi deram seqüência e ratificaram responsabilidades anteriormente assumidas. Posteriormente, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO (Hamburgo, 1997), o Brasil foi instado a ratificar compromissos anteriores e a se comprometer mais, (...) porque (...) apresentava desconfortáveis índices de analfabetismo e de pessoas com baixa escolaridade. (...). Finalmente, o Fórum de Dacar (2000) avaliou os resultados das ações nacionais e apontou a necessidade de novos esforços para a universalização da alfabetização e da educação básica. (GADOTTI, 2008, p. 32)

Nesse contexto, várias ações para contemplar a escolarização de jovens e adultos foram implementadas no Brasil e, entre elas, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Moura (2006a) aponta para a relevância de ter uma política pública que contemple essa elevação de escolaridade com profissionalização, pois, segundo o autor, contribuirá para a integração sociolaboral de cidadãos que foram alijados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Gadotti (2008) assegura que iniciativas desse tipo

(...) reforçam a convicção de que não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sem equacionar devidamente os problemas de educação e não há países que tenham encontrado soluções para seus problemas educacionais sem equacionar devida e simultaneamente a educação de adultos e a alfabetização. (GADOTTI, 2008, p.32)

Entretanto, essa novidade na rede federal, salvo experiências isoladas em algumas instituições da rede, causou um amplo impacto, não só por se tratar de EJA, mas também pelo desafio na construção curricular que integre a educação básica, profissionalizante e a EJA.

A consolidação dessas idéias depende de financiamento, planejamento e formação de um quadro de gestores e docentes que entendam a perspectiva integrada do currículo. O desafio maior, no entanto, está em elaborar uma proposta curricular que contemple o trabalho como princípio educativo, a partir de um trabalho sintonizado entre professores e gestores, os quais buscarão entender o mundo do trabalho a partir das diversas disciplinas. Para isso, o governo concebeu um planejamento estratégico onde contempla essa formação dos profissionais da educação da rede federal, estadual e municipal.

Para Machado (2006), a expectativa é que os docentes desses cursos sejam formados para contribuir na construção desse novo campo conceitual, pois esse espaço de sala de aula, que é essencial, está também, sendo empregado para a discussão coletiva dos problemas, dificuldades, socialização das soluções e alternativas que possam ser encontradas.

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

- Quais as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA, na Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJAJT) no período de 2007 a 2008? Como essas práticas se articulam com a proposta do Programa?

Tendo em vista o equacionamento dessas questões, este estudo estabeleceu os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA na EFAJAJT.

Objetivos específicos:

- Verificar se a proposta do curso, elaborada pela instituição para o PROEJA, está de acordo com a fundamentação teórica proposta pelo documento base e pelo Decreto 5840 de 13 de julho de 2006;
- Identificar a concepção dos professores e gestores sobre o PROEJA;
- Investigar se as práticas pedagógicas e administrativas, adotadas pelos professores e gestores da instituição, estão de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA;
- Identificar as expectativas dos alunos quanto às possibilidades profissional e pessoal, a serem geradas após a conclusão do PROEJA.

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

O capítulo I – **A educação de Jovens e Adultos e sua (des) Importância na Educação Brasileira** - traz uma breve fundamentação histórica da Educação de Jovens e Adultos – aborda as seguintes temáticas: uma breve retrospectiva histórica da EJA, a discussão da EJA no contexto das políticas internacionais, além da discussão sobre algumas políticas públicas inclusivas e compensatórias que permeiam a educação no Brasil.

No capítulo II – **O Mundo do Trabalho e a Educação**- discute a educação e as demandas atuais do mundo do trabalho; Além disso, discute a importância da organização curricular e do Projeto Político Pedagógico na escola. A formação inicial e continuada de professor e os saberes necessários ao professor para atender as novas exigências da profissão docente, também são tratados neste capítulo, bem como, foram apresentadas as ações da SETEC para formar docentes, gestores e técnico-administrativos que vão atuar no PROEJA.

O capítulo III – **Os caminhos da nossa investigação** - discorre sobre a metodologia e procedimentos empregados para elucidar a questão de pesquisa, bem como uma contextualização da instituição, da inserção da cidade e dos sujeitos da pesquisa.

O capítulo IV – **Dialogando com as descobertas da pesquisa** – identifica e analisa os dados coletados, procurando captar a percepção dos professores e gestores a respeito do tema em estudo, comparando-a com suas práticas. Analisamos também o Plano de curso do PROEJA para averiguar se está de acordo com a proposta pedagógica do Documento Base e finalmente fizemos um levantamento do perfil dos estudantes do PROEJA, procurando descobrir quais suas expectativas.

Por fim, as **Considerações Finais** apresentam as reflexões e proposições que possam contribuir na compreensão dos pontos de tensão que circundam o PROEJA.

Sabemos que a problemática da EJA não é novidade, mas essa conexão com a educação básica e o ensino profissionalizante integrados somente se concretizou na esfera pública, com a instituição do PROEJA em 2005. Com isso, esperamos que este trabalho contribua para uma melhor compreensão das questões relacionadas à implementação desse Programa, que acreditamos seja um marco e um ponto de partida consistente para a construção de políticas públicas, realmente efetivas, para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

CAPÍTULO I

A Educação de Jovens e Adultos e a sua (des) importância no contexto da Educação Brasileira.

Este capítulo tem como finalidade, contextualizar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de promover maior compreensão sobre sua origem e importância no sistema de educação em nosso país. Desse modo, resgata, em largos traços, a trajetória dessa modalidade, desde o período colonial, até os dias atuais, além de situá-la no contexto das políticas internacionais.

1.1. Breve retrospectiva histórica da Educação de jovens e adultos

1.1.1 A trajetória da EJA: do Brasil Colônia até a República

A EJA sempre compreendeu uma diversidade muito grande de processos e práticas formais e informais em relação à obtenção ou aumento de conhecimentos. Se fizermos uma retrospectiva desses processos, podemos perceber que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), desde o período colonial que a escolarização de grande parte dos adultos era exercida pelos religiosos que além de difundir o evangelho, ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial e normas de comportamento tanto para os indígenas quanto, posteriormente, para os escravos. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, voltou-se a encontrar ações educativas no campo de educação de adultos somente no Império, onde foi firmada pela primeira Constituição brasileira de 1824, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”; era, portanto, um direito também dos adultos. No entanto, quase nada foi realizado, mas serviu para concretizar esse pensamento que se exprimiu nas Constituições brasileiras vindouras.

Para Haddad e Di Pierro (2000), essa falta de compromisso com o que fora divulgado e não concretizado só contribuiu para o agravamento da educação no país. Primeiramente, porque no período do Império só era considerado cidadão uma pequena parte da população pertencente à elite econômica, do qual estavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o governo imperial se responsabilizou apenas pela formação da elite e se eximiu da educação básica da população carente, delegando a responsabilidade às Províncias que por sua vez tinham

pouco recurso. Consequentemente, ao final do império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Com a chegada da República e sua primeira ação legalística que foi a Constituição de 1891, a União dividiu a responsabilidade do ensino básico com as Províncias e Municípios, mas priorizou sua atuação no ensino secundário e superior. Assim, a formação das elites foi garantida, causando prejuízo mais uma vez à educação eficaz para a população carente. Fez parte dessa mesma Constituição, a exclusão do direito a voto aos adultos analfabetos, que, naquela ocasião, era a maior parte da população. Após 30 anos de República no país, foi feito um novo censo que indicou que 72% da população acima de cinco anos conservava-se iletrada. No final da primeira república, o nível de analfabetismo no país passou a ser preocupação de todos, entretanto, se faz necessário lembrar que essa inquietação era fruto das mudanças pelas quais o país estava passando. “Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e a aceleração da urbanização no Brasil”. (Ibid., p. 110)

Essa situação nos colocou nos anos 20 do século seguinte, entre os piores níveis de educação mundial, e levou o movimento de educadores juntamente com a sociedade civil a exigir que o estado se responsabilizasse pela oferta dos serviços educacionais, através da ampliação do número de escolas e melhoria da qualidade, além da implantação de políticas públicas voltadas para educação de jovens e adultos.

1.1.2. Os limites e conquistas da EJA no século XX

Na década de 1930, o Brasil passava por significativas alterações conjunturais, a nova concepção do papel do Estado com a educação refletiu na Constituição de 1934. No final da década de 1940, políticas educacionais e um pensamento pedagógico, voltados para educação de adultos, consolidou-se como um problema de política nacional, destinando-se, inclusive, recursos financeiros a EJA através do FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário. Por causa disso, o Plano Nacional de Educação, previsto pelo art. 150 da Constituição de 1934, estendeu aos adultos o ensino primário integral, gratuito e de presença obrigatória.

A feitura do Plano Nacional de Educação 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título III da 2ª parte voltado para o ensino supletivo. Destinado a adolescentes e adultos analfabetos e também aos que não pretenderem instrução profissional [...], o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional. A rigor, esta formulação

minimiza a noção de direito expressa em 1934 devido à assunção do termo regularidade sob a figura de ensino seriado. (BRASIL, 2000, p. 17)

As pressões cada vez maiores da população, principalmente no meio urbano, levaram o Estado a estender a uma maior parcela da população mais oportunidades educacionais e promover qualificação de força de trabalho, condição *sine qua non* para o desenvolvimento do projeto nacional que necessitava de mão-de-obra qualificada, assim sendo, o centro da questão não era puramente a preocupação com as potencialidades do indivíduo, mas sim com o projeto de desenvolvimento nacional. Essas políticas educacionais promoveram nas décadas de 1940 e 1950 uma queda nos níveis de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, e que no seu Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário no art. 27 diz:

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

E no seu art. 99 determinava ainda:

aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos. (Ibid., 1961)

Anterior a Primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, foi realizado em 1958 no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Esse encontro foi um marco, pois a partir daí criou-se uma nova mentalidade no pensar pedagógico para tratar a alfabetização de adulto, culminando no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe Militar de 1964. Com essa nova visão, o congresso teve a preocupação de reconhecer as especificidades do adulto e consequentemente redefini-las. Nesse sentido, de acordo com Paiva (1987),

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1987, p.213)

Nesse sentido, a Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art. 168) e estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos, incluindo, dessa forma, os adolescentes. Com isso, necessitou criar outra faixa etária a partir de quinze anos que recebeu o conceito de *jovem*. Este conceito foi utilizado de referência para o ensino supletivo. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em 1961, a EJA foi oferecida também para o curso ginasial e a teoria pedagógica foi dada pelo educador Paulo Freire. Nos anos 40, a educação de adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a educação de adultos era entendida como uma educação de base como desenvolvimento comunitário. Dessa forma, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado, que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diversas regiões do país. Todas essas críticas resultaram em uma nova visão do problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência central foi o educador Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. O paradigma pedagógico, que se construiu nessas práticas, baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática pedagógica e a problemática social. Sob essa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto um ignorante. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que fosse se transformando através do diálogo.

Desse modo, surgem, no final dos anos 50, duas tendências na educação de adultos: a educação de adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pensada por Paulo Freire e a educação de adultos entendida como uma educação funcional (profissional). A proposta de alfabetização de adultos conscientizadora tinha, como princípio básico, respeitar os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos (crianças, jovens e adultos); os educadores e educadoras os quais viam um ponto de partida para sua ação, e não de chegada.

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir ,

portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, apud GADOTTI, ROMÃO, 2000, p. 16)

O objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável.

A atuação do governo federal na educação de jovens e adultos, em 1967, restringiu-se a criação da Fundação MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Esse pode ser considerado o programa de maior extensão apoiado pelo Estado naquela época, pois além de presença em grande parte do território nacional e produção de material didático próprio, houve mobilização de recursos. Dois anos depois, devido à pressão do regime militar, o MOBREAL começa a se afastar da proposta inicial e “passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114).

Em 1985, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR que abriu mão de executar diretamente o programa, passando a apoiar, financeira e tecnicamente, as iniciativas governamentais, civis e empresariais a ela conveniadas; cinco anos mais tarde também foi extinta. Após sua extinção, a ação pela educação de jovens e adultos limitou-se a iniciativas locais de Estados e Municípios, bem como em ações de entidades não-governamentais, muitas delas vinculadas à igreja católica. Cada uma dessas iniciativas adotava sua própria metodologia e produzia seu próprio material. A promulgação, em 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, regulamentou o Ensino Supletivo e rezava em um dos seus artigos que o ensino se destinava a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria.

No ano seguinte, foi desenvolvido um Parecer do Conselho Federal de Educação n 699/72 relatado por Valnir Chagas, resultando no documento “Política para o Ensino Supletivo”. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) para

(...) cumprir esses objetivos de repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi

organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação.

A Suplência tinha como objetivo: 'suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria' através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a).

O Suprimento tinha por finalidade 'proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte' (Lei 5.692, artigo 24, b).

A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC.

A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, P. 117)

Nesse sentido, essas quatro modalidades deveriam funcionar para atingir dois objetivos concretos: "atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse um 'simulacro' do Ensino Regular." (ibidem, p.117)

Para os autores, o Ensino Supletivo foi exposto à sociedade como um projeto renovador que atenderia a todos, sem distinção de classe. A legislação e outros documentos relativos ao supletivo, no entanto, recomendaram que os docentes recebessem formação adequada para essa modalidade de ensino e enquanto isso não fosse realizado, mediante cursos de aperfeiçoamento, poder-se-ia utilizar os professores do ensino regular.

Haddad e Di Pierro (2000) resumem o desenvolvimento do Ensino Supletivo da seguinte forma: os programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles relativos à modalidade de **Suplência**, referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizados por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão. No âmbito estadual, o ensino supletivo firmou-se. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Isso criou uma grande variedade tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus. Na esfera municipal, ao contrário, raramente foram criados órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos estados mais populosos. Regra geral, a ação dos municípios no campo da Suplência se resumiu aos convênios

mantidos pelas prefeituras com o MOBREAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização.

1.1.3 Os avanços e desafios da EJA no final do século XX para o século XXI

Com a abertura da sociedade brasileira a partir de 1985, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que houve um grande avanço no campo dos direitos sociais. Novos e antigos movimentos sociais retomaram as lutas, agora como instituições mais organizadas, com estrutura renovada. Todo esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela, houve a concretização do direito público subjetivo de jovens e adultos à educação fundamental, com o Estado se responsabilizando por sua oferta pública, gratuita e universal, através do seu artigo 208 que diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)”. Mas apesar de ser um ganho tão importante para EJA, não existiram políticas públicas que concretizassem essa afirmação. Isso é reforçado por Paiva (2006) quando aponta que

[...] uma construção social conhecida como direito à educação — forma pela qual o conhecimento é alcançado, por meio de um sistema codificado, tornado bem cultural simbólico das civilizações — ter acesso, ou não, a esse bem constitui o direito e, por oposição, não ter acesso, o não - direito, freqüentemente traduzido como exclusão/apartação, por não ser ele direito natural, mas construção social. A existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo. (PAIVA, 2006, p.29)

No Brasil, a EJA sempre enfrentou sérios problemas devido ao desinteresse dos governos, falta de compromisso com a população jovem e adulta, conseqüentemente, levando a omissão no financiamento dessa modalidade de educação. Inclusive, de acordo com Beisiegel (2001), personalidades influentes sobre as políticas educacionais na década de 90 do século passado declararam publicamente

(...) opor-se a que os governos invistam na educação de adultos, argumentando que esses já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças. (BEISIEGEL apud DI PIERRO et al., 2001, p. 67)

Nesse mesmo artigo, Beisiegel destaca que os programas estaduais que existiam na época foram levados, devido à extinção do órgão que garantia o financiamento para a

EJA, a Fundação Educar, a uma interrupção ou declínio por falta de incentivo político e financeiro do governo federal, e os municípios se viram obrigados a assumir programas, utilizando seus próprios recursos, mas, muitas vezes, despreparados tecnicamente. Essa reversão no plano das políticas também se manifestou por meio de duas medidas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e reeleito em 1998. Em 1996, a Emenda Constitucional 14/96 aboliu o artigo que comprometia a sociedade e o governo a acabar com o analfabetismo e a universalizar o ensino fundamental e manteve apenas sua oferta gratuita. Dessa forma, isentou o Estado a um investimento no campo de educação de adultos e que, de acordo com Fávero et al. apud Di Pierro et al., (2001, p. 67), “também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento de jovens e adultos”.

Isso pode ser visualizado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) cuja finalidade era repassar recursos para os estados e municípios para investimento no ensino fundamental regular, mas ao privar o ensino supletivo dessa base de cálculo, desestimulou a ampliação de vagas.

A década de 90 do século passado até a contemporaneidade foi marcada por uma sequência de ações do governo no campo da política educacional, pois só assim o Brasil, como um dos nove países de maior população analfabeta, conseguiria créditos internacionais que estariam vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesse sentido, foi elaborado em 1994, já no final do governo de Itamar Franco, um Plano Decenal que tinha como meta oportunizar acesso à escola a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Durante o governo de Fernando Henrique, o Plano Decenal foi abandonado e priorizada a implementação de uma reforma na educação pública que compreenderam várias medidas; dentre elas, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que reafirma o dever do Estado com o Ensino fundamental, obrigatório, gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Lei 9.394, Art. 4). Nota-se, também, que é garantida a oferta de educação regular para jovens e adultos, que deve ter características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Lei 9.394/96, Art. 4 inciso VII).

Dessa forma, desde que passou a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases, a educação de jovens e adultos se tornou modalidade da educação básica e é reconhecida

como direito público subjetivo do ensino fundamental e médio. Contudo, a EJA na LDB/96 possui peculiaridades e deveria receber um tratamento coerente. A Câmara de Educação Básica (CEB) é quem decide sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, portanto, passaria a conduzir também as diretrizes da EJA. Mas as dúvidas sobre os direcionamentos para essa modalidade afligiam as pessoas interessadas em resolver as questões e que não encontravam respostas nas leis que regiam o ensino supletivo. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante tantos pareceres lançados para esclarecimentos específicos da EJA, viu-se obrigado a emitir um documento que norteasse a educação de jovens e adultos. Surgiu, assim, o Parecer CNE/CEB 11/2000, que apresenta as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, relatado por Jamil Cury. Esse documento, que de acordo o próprio parecer foi construído no diálogo com a comunidade educacional brasileira, apresenta três funções para a educação de jovens e adultos:

1) Reparadora: Todos aqueles que não tiveram acesso à escolarização básica, na idade apropriada, foram e são alvo da negação de um direito pela estrutura socioeconômica do país. O Parecer atribui à Educação de Jovens e Adultos a função de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade, possibilitando a todos, sem discriminação, acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. A reparação é a oportunidade concreta de jovens e adultos estarem na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos para os quais se espera que a EJA necessite ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

2) Equalizadora: Todos os que tiveram interrompida sua trajetória educacional devem ser alvo de políticas que objetivem favorecê-los, para garantia do retorno e da permanência em universo escolar que lhes seja próprio, de forma a confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida. Assim, deve o Estado assegurar àqueles a quem foi negado o direito à educação todas as condições necessárias para que adquiram ou complementem sua escolaridade. Para tanto, é defendida a idéia de que esses jovens e adultos trabalhadores devem ser alvos de políticas de discriminação positiva, ou seja, os desfavorecidos diante do acesso ou da permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros.

3) Qualificadora ou permanente constitui o próprio sentido da EJA. É ela que permanecerá, quando a efetiva democratização da sociedade tornar desnecessárias as

funções reparadoras e equalizadoras. A função qualificadora coaduna-se com o caráter incompleto do ser humano, e sua tarefa consiste em propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, assegurando lhes as necessárias condições para que, em qualquer momento da vida, exerçam seu direito de aprender.

O Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2001) que é uma determinação prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 214 e na LDB, Art. 87 (BRASIL, 1996) e que serve para balizar a educação para todos, tem, também, como uma das diretrizes para o ensino médio preparar jovens e adultos para:

Permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. (BRASIL, 2001, p. 31).

Para Soares (2001), os anos de 1996 e 1997 levaram a um intenso movimento de Educação de Jovens e Adultos no Brasil em função da realização da V CONFINTEA, com a participação de representantes de governos, da sociedade civil e organizações não-governamentais.

Construiu-se uma agenda para elaborar esse encontro internacional que teve como militantes as entidades envolvidas com a EJA, governos estaduais e municipais, ONGs, universidades, setores empresariais, instituições dos trabalhadores e o MEC. Inúmeras reuniões foram realizadas a partir de encontros estaduais, regionais e, por fim, um encontro nacional. Foi feito um diagnóstico nesses encontros, assinaladas as realizações e decididos os objetivos de EJA. Um documento final foi elaborado e encaminhado ao encontro internacional na Alemanha.

Soares (2001) também faz um diagnóstico dos caminhos tomados nas discussões sobre a EJA e garante que, apesar do que já se debateu e dos avanços da pesquisa na área, os governos lhe dão pouca importância. Isso se mostra presente no momento em que o governo concretiza uma “diminuição progressiva dos orçamentos e na convocação de pessoal não-profissional ou mesmo voluntários para desenvolver atividades próprias do setor: em muitos casos, qualquer um que saiba ler e escrever pode se transformar em alfabetizador” (SOARES, 2001, p.205). Diante disso, a EJA sempre será considerada uma educação de segunda categoria, pois não há por parte do governo uma efetiva política nacional articulada para a EJA. Dessa forma, Soares (2001) argumenta:

O que existem são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA. [...] O PAS, ligado à Comunidade Solidária, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), através do Ministério de Interior e o Plano Nacional de Formação profissional (Planflor), do Ministério do Trabalho. São programas e projetos de extensão nacional sem uma articulação na esfera federal que contribua para uma ação conjunta que evite a duplicidade de papéis. (SOARES, 2001, p.206).

Quanto à esfera estadual, o autor entende que por não ter da parte do governo federal uma linha a adotar, isto faz com que cada estado busque suas alternativas, indo desde os exames supletivos, propostos pela LDB 5692/71, ou constituindo programas e projetos próprios para atender as reivindicações da sociedade.

Ao não universalizar o ensino fundamental para jovens e adultos, nem atender, a contento, as exigências de educação continuada, o Estado deixa de exercer suas obrigações constitucionais. A falta de compromisso dos governos com a Educação de Jovens e Adultos não respeita o direito constitucional da população e o dever do Estado de ofertar ensino fundamental para todos, independentemente da idade.

E como a EJA se destina ao atendimento de um grupo de excluídos, assumindo assim um forte caráter social, tem sido frequentemente invadida por abordagens e ações emergenciais e de baixa qualidade. A superação da EJA como ensino compensatório tem assim, como consequência, a obrigação de se ultrapassar a idéia de campanhas, tão habitual na história da educação brasileira, com suas cargas de preconceitos, implementadas como ações emergenciais e descontínuas.

A história da educação de jovens e adultos, no Brasil, chega ao século XXI, pedindo, conseqüentemente, reformulações pedagógicas. Essa situação ressalva o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos estabelece. Não se esquecendo de que a construção de práticas pedagógicas com adultos deve-se levar em consideração que

(...) estes homens e mulheres não são tábulas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitiram acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos. (MOLL, 2004, p.14)

Como garantir que estes homens e mulheres, que vem sendo excluídos das esferas socioeconômicas e educacionais, sejam contemplados com práticas pedagógicas que valorizem suas histórias e colaborem para a permanência desses sujeitos na escola?

Tem-se buscado novos caminhos para o sucesso da educação brasileira. Aprovada em 1996 a nova LDB, no ano seguinte são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o intuito de nortear os processos educacionais brasileiros. Apesar de muito criticado, para Barbosa (2002), os PCN's devem ser entendidos como um avanço, visto que foi uma construção coletiva e não a imposição da idéia de alguns ao restante da população; deixa espaço para adequação de seus princípios básicos à realidade que se delineia em cada região; os PCN não são considerados a solução de todos os problemas educacionais e sociais e sim como uma das ações necessárias para uma sociedade mais democrática e justa, por fim, é um avanço também porque coloca o conhecimento, não mais como um amontoado de informações, e sim como um instrumento para intervir na realidade dos alunos, transformando-a.

Para Haddad (2001), a última Lei de Diretrizes e Bases, embora faça menção à EJA, não a qualifica. Quando foram diminuídos os investimentos nessa modalidade de ensino ao mesmo tempo em que o destaque passou a ser a educação fundamental para as crianças, já era um indicativo dessa desqualificação. Haddad mostra as alterações sucedidas e afirma que embora a LDB possua uma seção para a Educação de Jovens e Adultos — seção V- art.37 e 38 — e uma proposta flexível, isso não deve ser considerado como um progresso. Apesar da inclusão da temática em torno da EJA, ela é tratada “de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais” (HADDAD, 2001, p.118).

Em suas críticas, Haddad deixa claro que a nova lei fortalece o discurso da catequização da sociedade civil em diversos campos, o enfraquecimento do Estado no que diz respeito às políticas sociais e sua ineficiência em conduzir e promover uma educação de qualidade. Para o autor, são esses discursos lançados que levam a sociedade a crer que é preciso que ela mesma participe de modo ativo na escola, se desejar uma educação diferente.

Vale destacar, como um dos avanços deste século, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação que é a contemplação de investimento na EJA, através da criação do FUNDEB³. Esse Fundo objetiva proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. O FUNDEF, que vigorou até o fim de 2006, permitia investimentos apenas no Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial, ao passo que o FUNDEB vai proporcionar a garantia da Educação Básica a

³ O FUNDEB substituiu FUNDEF

todos os brasileiros, da creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância.

1.2. A EJA no contexto das Políticas Internacionais

Em um contexto mundial, a EJA também tem sido discutida em distintos países que integram organismos internacionais. Essa discussão, dentre outros encontros no contexto internacional, foi marcada pela Declaração de Hamburgo que divulgou as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Nela, pode-se destacar, dentre outros itens, aquele que menciona que a

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

A mesma declaração afirmou, ainda, que

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

Essa Conferência de Hamburgo (CONFINTEA V), realizada em 1997 e promovida pela UNESCO, já se tornou um marco de referência para constituir as políticas públicas de educação de adultos em vários países do mundo.

Essas grandes conferências mundiais que abordam a temática da educação de adultos começaram em 1949 em Elsinore, Dinamarca; 1960, em Montreal, Canadá; 1972, em Tóquio, Japão; 1985, em Paris, França e em 1997, em Hamburgo, Alemanha. Nelas, foram discutidos diversos temas articulados com a educação de adultos.

Pode-se perceber que as Conferências Internacionais de Educação de Adultos acontecem com intervalos de aproximadamente 12 anos. E de acordo com Ireland

(2007), relatando a Reunião de Balanço Internacional da V CONFINTEA, ocorrida em Bancoc (Tailândia) em setembro de 2003.

(...) Em todas as cinco conferências realizadas até agora, a UNESCO foi a principal agência promotora. Existe uma forte impressão de que a Educação de Adultos poderia ter desaparecido da agenda política sem a insistência da UNESCO em convocar essas conferências. Assim, primeiro em Hamburgo e depois, talvez com ainda mais ênfase, em Bancoc, tivemos a impressão de estar participando de um ato de resistência. Em Hamburgo, mais de 1.500 participantes, incluindo representantes políticos de 135 Estados-Membros, e, pela primeira vez, representantes de Ongs, sem voto, mas com direito a voz, afirmaram a sua compreensão da educação como direito humano básico, para jovens e adultos de todas as idades. Declararam o seu entendimento da aprendizagem e formação de adultos como chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação, e como processo que acompanha a vida toda. Frisaram, através da *Declaração de Hamburgo*, o potencial da aprendizagem e formação de adultos para *“fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça”*. (IRELAND, 2007, p. 22)

Essa Reunião de Balanço da V CONFINTEA, de acordo com autor, foi uma tentativa de averiguar a evolução ou inércia no que diz respeito às metas e objetivos constituídos em Hamburgo já no prenúncio da VI CONFINTEA que será sediada pelo Brasil em maio de 2009.

Para a VI CONFINTEA, espera-se que sejam traçadas as novas metas para os próximos 12 anos, mas antes disso, os países signatários da declaração de Hamburgo “terá que ‘prestar contas’ sobre o período anterior (...) Como “Conferência categoria dois” da UNESCO, os estados membros são obrigados a apresentar relatórios das suas ações no campo da educação de adultos”. (ibid, p.20). E somente a partir desses relatos, será possível delinear um retrato preciso dos avanços e retrocessos e dos desafios e das perspectivas neste espaço de tempo, conclui o autor.

No caso do Brasil, o Ministério da Educação (MEC) apresentou em Bancoc ações adotadas para solidificar os compromissos assumidos em Hamburgo. O próprio IRELAND, já citado, listou as medidas apresentadas pelo MEC até 2003: O estreitamento das relações com os sistemas municipais e estaduais de educação e ONGs para estabelecer parcerias; o apoio técnico e financeiro do Programa Fazendo Escola à oferta de Educação Fundamental para Jovens e Adultos por Estados e Municípios, com um investimento, em 2001, de 189,7 milhões de reais: já em 2004, o programa estimava 420 milhões de reais. Como consequência disso, houve um acréscimo significativo da

quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental, sobretudo nas Regiões Norte e Nordeste e do número de municípios que oferecem EJA em cursos presenciais. Houve ainda, em termos legais, a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Resolução Nº. 01/2000, do Conselho Nacional de Educação); em 2003, foi implementado o Programa Brasil Alfabetizado por meio de parcerias entre o MEC, Estados, municípios e entidades organizadas da sociedade civil. Inicialmente o programa investiu 142 milhões de reais e, em 2004, 162 milhões de reais.

De lá para cá, tiveram diversas ações do governo federal que contemplaram a EJA e que foram citadas no Documento Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA, lançado pela SECAD⁴/MEC em março de 2008. O objetivo do documento é fazer um diagnóstico e reafirmar “o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à educação de jovens e adultos (EJA)⁵”e, ainda, admite ser insuficiente as oportunidades e condições concedidas a essa parcela excluída do sistema escolar .

Para Ireland (2007),

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

Esses recursos financeiros podem estar expressos na fala do atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, na abertura do encontro preparatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. De acordo com a revista REVEJA, o Ministro dissera que “A educação de jovens e adultos tem hoje o mesmo peso que as demais modalidades na política de ensino” e assegurou, inclusive, que a EJA teria R\$ 2,8 bilhões do total de investimentos, em 2008, do Fundo da Educação Básica (Fundeb), e que esse valor seria aumentado em 2009.

A promoção dessas conferências e as diretrizes gerais delas derivadas denotam a preocupação com a temática educação de adultos na contemporaneidade, mas que nem

⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

⁵ Documento Base Nacional preparatório a VI CONFINTEA. (pag. 1)

sempre vem seguida de políticas públicas eficazes para a execução dos acordos assinados.

1.3. Políticas públicas de inclusão social e compensatórias

Entendemos que independente da atribuição dada às políticas, ou seja, política de inclusão social, para todos, compensatórias, dentre outras, o que se quer promover é o direito dos cidadãos serem inseridos socialmente.

Num sentido maior, portanto, pensar em políticas públicas de inclusão, significa planejar e programar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos deixados de lado, seja por sua situação de pobreza, por sua condição de etnia, raça, por distinção em sua composição física ou de conhecimento, por sua escolha religiosa, política, ou de orientação sexual, entre outras possibilidades. Ou seja, a amplitude da exclusão social é tão vasta quanto são as formas de imposição de padrões de normalidade aos quais sempre nos deixamos dominar ao longo desses anos, que indicam modelos para tudo, exigindo que nos adaptemos, ou se corre o risco de aumentarmos as filas dos excluídos.

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. (CURY, 2005, p. 14-15)

Compete, portanto, ao Estado, mediante essa conjuntura, a tarefa de buscar novos espaços para superar barreiras presentes no seio social que distanciam a fatia excluída do acesso aos bens e serviços.

Para entender melhor o que se quer dizer com a condição de excluído, Boneti (2001) esclarece que quando nos referimos à exclusão de alguém de alguma situação, é porque existe, em contrapartida, a inclusão de outro alguém na posição da qual o primeiro foi excluído. Essas duas situações, de exclusão/inclusão, caracterizam-se, pois, por condições de desigualdade entre as pessoas de uma mesma sociedade. Neste sentido,

(...) o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. (...) a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito padrão, que, na nossa sociedade capitalista, é imposto pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de

comando ou, no mínimo de superioridade, perante o diferente. Trata-se de uma construção social originada de um processo histórico de dominação. (BONETI, 2001, p. 118).

Assim sendo,

(...) 'excluir' significa 'expulsar do mundo dominante', significa literalmente, 'pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais', é não apenas 'marginalizar' e sim 'desconsiderar a existência humana'. 'Excluir' significa 'criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer'." (BONETI, 1988, p. 15).

Produtos da exclusão social, as pessoas pertencentes às classes populares “se culpam e concluem erroneamente ser a falta de escolaridade a causa de sua situação de pobreza e exclusão social” (BONETI, 2000, p. 119), desconhecendo que numa sociedade capitalista, a opressão é fator fundamental para manutenção do próprio sistema.

Dentre os excluídos socialmente, queremos direcionar nossa atenção aos jovens e adultos que tiveram que interromper seus estudos para garantir o seu próprio sustento e/ou da sua família e que, muitas vezes, voltam à escola na expectativa de encontrar na escolarização um progresso na vida. Contudo, na maioria das vezes, deparam com um ensino totalmente desafinado com sua realidade, seus anseios e sua cultura, carecendo, deste modo, de uma prática pedagógica que desperte seu interesse e promova a permanência desse público na escola.

Seguindo essa linha de raciocínio, Cury (2005) afirma que

(...) os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarizarem-se na idade própria podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio, apoiado com recursos que proporcionem a esses sujeitos o recomeço de sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso. (CURY, 2005, p. 28-29)

De acordo com Cury (2005), várias foram as políticas de natureza inclusiva decretadas pelo Estado, dentre elas, ele cita:

- (...) o Conselho Nacional de Educação, em articulação com o Ministério da Educação – MEC –, aprovou em seu Conselho Pleno – CP – o parecer CNE/CP 03/04 e também a resolução CNE/CP 01/04, que instituem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Homologado o parecer pelo ministro da Educação, a citada resolução passou a ter força de lei (...)
- O mesmo colegiado já havia aprovado o Parecer CNE/Câmara da Educação Básica – CEB –, n.14/99, a propósito da educação indígena, de cuja homologação ministerial resultou a Resolução CNE/CEB n. 03/99. (...)

- No mesmo sentido vão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, conseqüentes aos Pareceres CNE/CEB 17/01 e 04/02, acompanhados da Resolução CNE/CEB 02/01, (...)
- Deve-se apontar também, como modalidade pedagógica própria, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos dadas pelo Parecer CNE/CEB 11/00 e pela Resolução CNE/CEB 01/00. (...) (Ibid., p.24-25)

Seja qual for a leitura que se faça da sociedade brasileira atual, constata-se que, ao lado de uma economia considerada moderna, existem milhões de pessoas excluídas de seus benefícios, assim como dos serviços proporcionados pelo governo para seus cidadãos. Isto pode ser em decorrência de processos de exclusão, pelos quais setores que antes eram incluídos, foram expulsos e marginalizados por processos de mudança social, econômica ou política; ou de processos de limitada inclusão, pelos quais o acesso a emprego, renda e benefícios do desenvolvimento econômico ficam restritos a determinados segmentos da sociedade.

Apesar disso, segundo Boneti (2000), não se pode aceitar que as políticas públicas sejam pensadas apenas a partir de discussões jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como um simples executor, imparcial. Mesmo sendo as políticas públicas decididas, tendo como medida o bem de todas as camadas sociais, temos que entender a dinâmica conflitiva dos diversos interesses e forças envolvidos na organização social.

Com a necessidade e pressão de se construir uma sociedade mais igualitária, o Estado elaborou o Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 e atualmente pauta-se na criação de estratégias de desenvolvimento de financiamento e investimento públicos que permitam a obtenção de recursos que possam facilitar o acesso do cidadão brasileiro ao trabalho, educação, moradia, saúde, ciência e cultura, ou seja, a uma qualidade de vida melhor.

Para a execução do PPA, foi organizada a *Orientação Estratégica de Governo (OEG)* que é a ferramenta que conduz a formulação e a seleção dos programas que integram o Plano 2004-2007. Esse documento foi construído de forma coletiva, com a participação direta da sociedade civil organizada e de todos os órgãos responsáveis pela implementação de políticas. Nesse documento, diz que para alcançar os objetivos

(...) o ponto de partida é a Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo: inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam esse crescimento sustentado; e valorização da identidade e da diversidade cultural,

fortalecimento da cidadania e da democracia. (BRASIL, 2004, p. 4)

Portanto, pauta-se em três grandes objetivos:

- Inclusão Social e Redução das Desigualdades Sociais;
- Crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades sociais;
- Promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.

Entendemos que para alcançar esses alvos, o Governo deve extrapolar todos os seus limites e traçar políticas de apoio que unifiquem as diversas áreas, a fim de que se possam melhorar as condições globais que atuam na qualidade de vida do cidadão, garantindo as condições básicas de que o cidadão necessita para sobreviver com igualdade, até que deixem de existir as políticas compensatórias para soberania das políticas universalistas. Cury (2005) chama-nos a atenção

(...) é preciso perguntar-se se as políticas universalistas são capazes de superar a persistência dessa desigualdade “da cabeça aos pés”. Para tal superação, mais do que o apelo à cidadania, só mesmo o imperativo categórico da razão prática pode alçar a exigência de políticas inclusivas com focalização específica à luz dos direitos humanos. Esses, por terem por base a dignidade do homem como princípio essencial do ser humano em sua indivisibilidade, não só condenam toda a forma de discriminação como apontam, positivamente, para o princípio igualitário. As políticas inclusivas compensatórias visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. (...) (CURY, 2005, p. 24)

Nessa lógica, para deixar de existir as compensações para os desfavorecidos, teria que deixar de existir a hegemonia de determinados grupos aos bens sociais na nossa sociedade. Para Gramsci, a hegemonia de um grupo social equivale à cultura que esse grupo impetrou em outros grupos sociais. A hegemonia de uma classe denota sua capacidade de subordinar intelectualmente às demais classes, através do convencimento e da educação.

Diante desse contexto, é fundamental o fortalecimento entre setores do Governo Federal, Estadual, Municipal e parcerias com segmentos da sociedade civil organizada para estabelecer ações que efetivem o processo da inclusão social e, assim, avançarmos em direção à construção de uma sociedade que minimize a desigualdade social.

CAPÍTULO II

“Toda formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação”.
Nóvoa, 1995

O Mundo do Trabalho e a Educação

O presente capítulo é dedicado a uma breve discussão sobre a educação e o mundo do trabalho na contemporaneidade. Nesse sentido, foram enfatizados alguns pontos relevantes da formação profissional no sistema educacional brasileiro.

O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, assim destacamos também, nesse contexto educacional, a importância da organização curricular e da formação continuada como processos geradores de um ambiente de ensino favoráveis à aprendizagem desses alunos.

2.1. Formação profissional no sistema educacional brasileiro

As transformações sócio-políticas e econômicas não são exclusivas dos países periféricos, mas sim um fenômeno da contemporaneidade. O mundo do trabalho torna-se cada vez mais dinâmico, o processo de globalização da economia, impulsionada pelo avanço tecnológico, gera repentinas mudanças no mundo do trabalho, tanto no âmbito conjuntural como no estrutural. O fordismo estava forjado à morte e o novo sistema produtivo, *just-in-time*, precisava de um trabalhador criativo e que participasse de todo o processo de produção, a demanda de mão-de-obra conduzia a busca de um trabalhador cada vez mais qualificado.

No sistema flexível, a concepção de educação imbuí-se de uma natureza fragmentada e economicista, passando a constituir-se prática mediadora do sistema produtivo. Desta forma faz-se necessário repensar as relações sociedade- educação-trabalho, uma vez que, o processo educacional firma-se como uma prática social interventora do processo produtivo.

A partir da década de 1990, ficam claros os novos paradigmas de divisão do trabalho. Rummert (2007) referindo - se ao sistema produtivo brasileiro diz:

Tal processo verifica-se em meio a um quadro nacional de estrutura produtiva defasada em relação aos requerimentos das novas tecnologias, da flexibilização, da reestruturação produtiva, e dos novos padrões de acumulação que reorganizam todas as dimensões da existência. (RUMMERT ,2007, p. 1)

O espaço mundial torna-se cada vez mais desafiador, a política neoliberal concentra cada vez mais renda nos países centrais enquanto intensificam-se as desigualdades sociais e o Estado interfere cada vez menos com uma austera redução de gastos, afetando aspectos considerados básicos, tais como educação e saúde.

Em se tratando do mundo do trabalho, no que diz respeito aos setores econômicos, a nível mundial, percebe-se que o setor primário é o que menor tem participação no PIB dos países subdesenvolvidos. No entanto, é esse setor que dá maior sustentação aos países pobres, não industrializados. A intensificação das desigualdades sociais cerceia o direito de jovens e adultos carentes frequentarem e/ou permanecerem na escola em virtude da necessidade de sobrevivência e complementação de renda familiar.

Para Moura (2006a), a concepção do PROEJA traçada no documento base tem como pretensão, construir um projeto de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nas políticas de educação profissional em vigor: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão, ou seja, uma formação que combine trabalho, ciência e cultura e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social. Esta concepção de uma educação integral precisa ser proporcionada de forma pública e com qualidade a todo cidadão brasileiro, independente de sua faixa etária.

Em um país como o Brasil, que faz parte da periferia do sistema capitalista mundial e que historicamente negou o ingresso à escola e /ou educação de qualidade à maioria da população, gerando uma força de trabalho sem qualificação, demanda, nesse momento, maior empenho para responder as exigências do sistema flexível de produção que determina um novo exemplar de trabalhador. Dentro desse modelo, intensificam-se os valores de concorrência, levando os jovens e adultos trabalhadores a buscarem educação profissional como anseio a patamares econômico-sociais mais elevados.

Para Carvalho (2003), a educação profissional pode ser concebida sob duas visões: a educação do capital e a educação do trabalho. A primeira pode ser vista de uma ótica instrumental e, portanto atrelada às demandas do mercado, e a segunda pode ser vista de uma ótica crítica e, por conseguinte, instrumento de construção da cidadania efetiva. Dessa forma, pode-se compreender que as demandas colocadas para a educação profissional no capitalismo contemporâneo tanto servem para consolidar a sua

hegemonia, educação do capital; como para instrumento de contra-hegemonia, a educação do trabalho.

Historicamente a educação brasileira tem-se debatido entre as contradições das classes sociais. Pesquisas recentes mostram que a escola permanece reproduzindo uma estrutura de desigualdades sociais, por meio da repetência, da evasão e do fracasso. Nesse sentido, a educação profissional deve pautar-se no anseio da classe trabalhadora que como assinala Carvalho (2003):

[...] parte da valorização da escola pública, da necessidade de garantir o acesso dos trabalhadores à educação formal, não como forma de adequá-lo aos objetivos de produtividade do capital, em sua fase atual, mas como forma privilegiada de assegurar ao trabalhador um conjunto de conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, etc. que lhe possibilite uma melhor inserção no mercado de trabalho, mas sobretudo, a constituição de uma cidadania afetiva que lhe instrumentalize para a compreensão, crítica e transformação do mundo do trabalho. (CARVALHO, 2003, p. 164)

A educação, vista por esse prisma, não concorda com o pensamento de Schultz (1973) que aponta que a instrução é o maior investimento do capital humano. Sendo assim, o valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução. Educação e instrução são expressões equivalentes, ou seja, instrução é um conceito aplicado aos serviços educacionais ministrados pelas escolas e educação é um conjunto especializado de atividades que ora se apresentam organizadas e ora bastante desorganizadas. Sempre que a instrução elevar a futura renda dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas pela escola. Para Schultz (1973), portanto, a educação deve ser ofertada para servir ao capital, como forma de manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, a escolarização vai servir, segundo Althusser (2003), para aperfeiçoar o sistema produtivo e a sociedade a que ela serve, pois ela não só qualifica para o trabalho, socialmente definido, mas também representa valores, que garantem reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante. Tornar um aluno mais instruído não é suficiente. Ele deve tornar-se mais instruído para manter uma sociedade determinada. Essa formação, adquirida pelo aluno, virá atrelada à interpretação da sociedade do ponto de vista da classe dominante.

Em se tratando de formação profissional no Brasil, pode-se alegar que o seu surgimento está ligado à implantação das escolas de aprendizes, que tinham como objetivo atender as classes menos favorecidas, os filhos de operários. Com o passar do

tempo, foram criadas as entidades especializadas, a exemplo do SESI e SENAI e as antigas escolas de aprendizes foram transformadas em Escolas Técnicas Federais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases nº4. 024 de 1961, ocorreu a equivalência entre ensino médio e técnico, permitindo o acesso ao ensino superior. A característica mais marcante dessa lei foi tentar dar à formação educacional um cunho mais profissionalizante. Planejava-se fazer com que a educação contribuísse de forma decisiva para o aumento da produção brasileira.

Incomodada, após sofrer críticas ao elitismo em que se encontrava, a escola brasileira reformulou-se, produzindo a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971. Nessa nova lei, foram instituídas profundas mudanças, entre elas, a obrigatoriedade da educação profissional para todos os estudantes. (SAVIANI, 1979). Dessa forma, a escola que antes via a educação profissionalizante como algo reservado aos filhos dos trabalhadores passou a ter uma visão de formação para o trabalho de todos que a frequentassem, rompendo com a tradição de não vincular o ensino médio estritamente ao mundo do trabalho profissional.

Gadotti (2002) esclarece que para se adaptarem à nova legislação, as escolas que se dedicavam ao 2º grau tomaram os mais distintos caminhos. Aquelas que já se ocupavam do ensino técnico, não tiveram maiores dificuldades; porém, a imensa maioria que se dedicava a preparação para o ensino superior, tendo como conteúdo principal a formação geral, criou várias maneiras de enquadrar-se à nova lei. Essa imposição legal feita às escolas de 2º grau, somada à falta de estrutura, financiamento, pessoal qualificado etc., fez com que uma grande simulação ocorresse de modo que formalmente, as escolas cumprissem a lei. Essa situação, afirma o autor, levou à implantação de cursos técnicos de baixo custo sem que se levasse em conta o mercado de trabalho, surgindo assim um contingente de habilitados sem perspectiva de emprego, que permanecia aspirando ao ensino superior, mas, agora, insuficientemente preparados, sem a formação geral adequada.

As escolas que tradicionalmente ofereciam formação geral para acesso ao curso superior e que viram seus alunos pouco interessados em profissionalizar-se no 2º grau, começaram a lutar pela revogação da obrigatoriedade da profissionalização. Essa luta teve o apoio de personalidades importantes da educação no cenário nacional que apresentaram algumas medidas que visavam amenizar o problema. Todavia a realidade das escolas não permitiu o sucesso dessas medidas e o fracasso foi certo.

Essa situação de insatisfação foi tomando corpo e surgiu um movimento chamado “reforma da reforma”, composto por educadores em geral, especialistas em educação e

mantenedores do 2º grau. Ao final de alguns anos, a luta culminou com a Lei Nº. 7044/1982 que terminava com a profissionalização obrigatória, retomando a 5692/71 com a preparação para o trabalho, em vez de qualificação para o trabalho. Para Savianni (2004), essa vitória foi do grupo hegemônico da sociedade, que acabou garantindo seu direito de ir para o curso superior, sem se envolver com a educação profissional.

É preciso lembrar que o benefício de uma reforma no sistema educacional só será maior se ela favorecer, prioritariamente, os alunos que fracassam na escola. Há décadas que o principal problema da escola, apesar das várias reformas que vem sofrendo, é a dificuldade de instruir jovens, senão em igualdade, ao menos de modo tal, que cada um adquira, ao atingir a idade adulta, um nível admissível de competência e cultura tanto no mundo do trabalho como na vida para melhor exercer a sua cidadania.

É dever da escola com os educandos, propiciar elementos possibilitadores à superação das dificuldades, caso contrário, não se colocará como elemento de desenvolvimento dos cidadãos, contribuindo até mesmo para sua exclusão. Essas considerações sócio-políticas são ainda agravadas quando associadas aos desdobramentos da globalização da economia, como pontua com propriedade Pamplona (1998). Embora suas elaborações situem-se no âmbito da economia, é possível extrapolá-las para o campo educacional. Nesse, a postura globalizadora, ao negar as expressões de vontade, de ação e de iniciativa política e intelectual, sacrifica a autonomia e independência dos grupos subalternos que acabam por se expressar pela hegemonia intelectual dos grupos dominantes.

Assim sendo, a hegemonia não deve ser também educacional, isto é, não pode deixar deter seu fundamento na função decisiva que os grupos dirigentes exercem no núcleo decisivo da atividade educacional. Assim, uma alternativa seria a politização da sociedade, a qual é condição para uma relação correta das relações de força, idéia esta presente na concepção gramsciana⁶: “a análise das relações de força só pode culminar na esfera da hegemonia das relações ético-políticas”.

Em se tratando de EJA, pode-se dizer que, ao investir na Educação de Jovens e Adultos, o Estado garantiria a diminuição das desigualdades sociais, pois elevando o grau de escolaridade dos estudantes conseqüentemente proporcionaria o aumento da sua renda. A teoria do capital humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos que estaria ligado diretamente a sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho.

⁶ Citado por Pamplona, 1998, p.10.

Dessa forma, a implementação do PROEJA na rede federal veio com o propósito de resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional de qualidade na perspectiva de uma formação integral.

2.2. Organização curricular e Projeto Político Pedagógico da Escola

O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo. Entretanto, para uma boa parte dos sujeitos envolvidos no processo educacional, a organização curricular não passa das disciplinas que serão estudadas, seus conteúdos e carga horária estipulados no plano de curso, construído pelo departamento ou comissão responsável numa atitude simplesmente regulatória. Para o departamento, desde que o professor entregue no início do ano letivo seu plano de ensino da disciplina, cumpra sua carga horária e entregue as notas no final do ano, é suficiente para um bom andamento do processo educativo. Talvez seja esse um dos maiores problemas para a organização de uma prática curricular, pois a menos que estejamos inseridos no processo educativo com compromisso de fazer a diferença na vida dos educandos, esse passa a ser nosso compromisso ano após ano.

A prática, a que se refere o currículo, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

De acordo com Sacristan (2000), apesar da importância do campo de estudo e da conceitualização, afirmando a prioridade do currículo na compreensão do ensino e da educação, vê-se certa despreocupação do pensamento pedagógico mais próximo, que remete ao vazio, ao mesmo tempo em que se observa que se reproduziram e reproduzem modelos e esquemas que provêm de outros contextos, que obedecem a outros pressupostos, necessidades, etc. A dificuldade de achar uma teorização crítica, reconceitualizada, iluminadora e coerente sobre o currículo, provém, em parte, de uma história na qual os esquemas gerados no seu entorno foram instrumentos do gestor. O legado de uma administração não democrática, centralizadora e o escasso poder dos professores na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa.

Nessa perspectiva, podemos pontuar que uma grande parte dos professores, principalmente, já absorveu o currículo como um instrumento pronto que vem de cima e deve ser seguido, e sequer questiona ou discute sua prática. Essa idéia ultrapassada baseia-se no conceito de currículo cartesiano que, segundo Doll (1997), é voltado para uma orientação mecanicista e científica. O autor acrescenta que com esse pensamento, Descartes forneceu fundamentos para a metodologia curricular que as escolas utilizam atualmente - indo do bem-formulado ao empiricamente válido. A aprendizagem neste modelo é fechada – limitada à descoberta do preexistente, do já conhecido, podendo haver transmissão de informações, mas não uma transformação do conhecimento. Muitos professores, inclusive, preferem assim, pois se economiza tempo, diminuindo o trabalho. E, ano após ano, se repetem as mesmas práticas educativas, o mesmo plano de ensino, etc.

Diante do exposto, passemos a refletir sobre o que é currículo para que possamos entender sua importância no contexto da educação, independente da modalidade de ensino.

Pacheco (2005) adverte-nos que tentar dar uma definição de currículo não é tão simples assim e que cada definição não é neutra, pois qualquer tentativa de sistematização passa pela observação e interrogação destes dualismos:

o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (PACHECO, 2005, p.35)

O autor acrescenta que jamais se achará uma resposta definitiva, tendo em vista que conceituar currículo é um problema que não existe consenso. Entretanto, existe um consenso entre os especialistas quanto a seu objeto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e quanto à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das ciências sociais e humanas.

Nessa perspectiva, mesmo sem um consenso, fica clara a natureza prática e interdisciplinar do currículo. Ele deve ultrapassar o prescrito, regulatório, o fragmentado e partir para a ação centrada na emancipação de seus partícipes, mediante uma formação crítica, cidadã. Sacristan (2000) reforça essa idéia quando pontua que a melhoria da prática implica em tomar partido por um quadro curricular que sirva de instrumento emancipatório, pois a prática controlada, a falta de autonomia afeta os envolvidos nas

práticas curriculares, em especial professores e alunos. Citando Grundy, aponta que, para atender interesses emancipatórios, o currículo deve ser entendido como uma práxis, apoiada nos seguintes princípios:

a) Uma prática sustentada pela reflexão, que se constrói da interação do refletir e atuar; b) o processo de construção do currículo não se separe de sua realização em condições concretas;

c) ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre ensino e aprendizagem dentro de determinadas condições;

d) o conteúdo do currículo como construção social leve os alunos a participar da elaboração de seu próprio saber, refletindo sobre o conhecimento, incluindo o do professor;

e) a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois o significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder de controlar o currículo.

Assim, afirma o autor, o que importa é o jogo entre as determinações impostas e as iniciativas dos atores participantes. Pressupondo não se tratar de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que se lhes apresenta. Logo, é preciso considerar o formato do currículo de modo que seja adequado para cumprir a função de pôr em comunicação idéias com a prática do professor.

Daí a importância da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois, através dele, será refletida a organização do trabalho pedagógico da escola, voltada para a formação integral e de qualidade dos alunos. Nesse sentido, é preciso que todos: alunos, pais, professores, equipe pedagógica, diretores e funcionários administrativos sejam envolvidos nesse processo de pensar a escola a partir das suas reais demandas, pois o PPP é o que se deseja e o que se faz no dia-a-dia da escola.

O Projeto Político-Pedagógico da escola, portanto, é o desejo, o plano de melhoria de mudança de uma realidade. Essa realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente na escola, ou seja, nas aulas que o professor ministra, no currículo que organiza os conhecimentos, na metodologia que orienta o desenvolvimento das aulas e as atividades dentro e fora de sala, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada, na forma de gestão implementada. Enfim, todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o

processo de ensino-aprendizagem, configuram o trabalho pedagógico da escola que por sua vez configura o Projeto Político-Pedagógico, ou como aponta Veiga (2002):

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 2002, p.14)

De acordo com Veiga (2002), o PPP é a organização do trabalho pedagógico da escola da sala de aula ao portão da escola, saindo de dentro dos muros para a rua, usando palavras mais simples para dizer que o PPP deve organizar o trabalho pedagógico da escola a partir de suas reais demandas, necessidades e desejos. Por isso ele deve ser construído pelos segmentos que compõem cada escola, por isso ele não pode ser copiado de uma escola para outra, por isso deve ser objetivo, com linguagem clara, pois deve ser construído diariamente e não ficar na intenção apenas.

O PPP busca o rumo, a direção para a escola. A sua dimensão política compreende o que se deseja em relação à formação do cidadão e ao tipo de sociedade que se deseja construir, bem como quanto ao que se compreende sobre educação. Na dimensão política se traduz o tipo de aluno que se quer formar, o tipo de sociedade que desejamos construir e com que tipo de educação vai construir esse sujeito e essa sociedade.

Esse processo de construção coletiva do PPP leva a escola à construção da sua autonomia que, mesmo relativa, pois a escola se insere num sistema de educação nacional, estadual, municipal regido por leis, possibilita um enfrentamento das posições ou imposições, se for o caso, vindas de órgãos superiores ou até mesmo da própria comunidade, ou seja, tendo um projeto construído coletivamente que defina as diretrizes para suas ações, fica mais fácil para a escola enfrentar questionamentos externos e se posicionar frente aos mesmos com segurança, pois a mesma sabe para onde vai e como vai chegar lá.

No que diz respeito à avaliação, considera-se desde a avaliação do processo ensino-aprendizagem até a avaliação do PPP que se executa diariamente na escola. Em relação à avaliação do processo de ensino-aprendizagem cabe, no processo de construção do PPP, discutir e repensar formas de avaliação compatíveis com uma formação integral, emancipatória. Identificando as falhas e repensando o processo de avaliação, pode-se avançar nesse aspecto pedagógico que tem sido gerador de muitos

conflitos na escola. Mas o mais importante é que antes de repensar o processo de avaliação, deve-se repensar a concepção de ensino e de aprendizagem, pois esses três aspectos se integram na prática educativa, o que, às vezes, é tratado separadamente, trazendo conflitos e desconfortos para a escola.

Já a avaliação do PPP, deve-se proceder a um acompanhamento e avaliação do mesmo durante a sua elaboração e execução, tendo em vista sanar as dificuldades que possam existir, pois a realidade é complexa e dinâmica. Um projeto, como o próprio nome diz, é um projeto; algo que se pensou e que irá se concretizar, portanto, cabe a todos o acompanhamento e a avaliação constante, tendo em vista, inclusive, traçar novos caminhos.

Veiga (2002) diz que a escola, em geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas que compõem a estrutura organizacional: a administrativa e a pedagógica. A estrutura administrativa aloca a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros e esta dá sustentação à estrutura pedagógica. Se o Projeto Político-Pedagógico visa organizar o trabalho pedagógico da escola, definir as intenções e interações políticas, as questões de ensino-aprendizagem, a metodologia, o currículo, enfim, as definições acerca do desenvolvimento pedagógico da escola; ele sozinho, sem a organização da estrutura administrativa não consegue dar conta das demandas da escola. O importante é que a escola construa o seu Projeto Político-Pedagógico e o seu Projeto Administrativo.

Nesse sentido, a construção do currículo não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação do professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas em parte autônomos, em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica.

2.2.1. Organização curricular para a EJA

A escola Pública tem uma grande responsabilidade diante da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Gadotti (2003), a educação é dever do Estado, mas o Estado

não assumiu esse dever, deixando para a sociedade civil essa responsabilidade. Acrescenta, ainda, que para receber adultos:

(...) a escola pública [...] precisa modificar-se substancialmente já que foi criada para atender prioritariamente crianças e jovens. Ela precisa repensar-se, precisa de uma reestruturação e de uma reorientação curricular. A escola atual não foi pensada como 'Escola de EJA'. Por isso, precisa preparar-se para facilitar o acesso e a permanência do adulto. Essa preparação supõe: (a) uma estrutura adequada da escola a EJA; (b) um projeto político-pedagógico que inclua a EJA; (c) uma concepção de EJA que estabeleça a sua especificidade não como uma carência ("suplência") de algo, mas como uma 'modalidade de educação básica'. (GADOTTI, 2003, p.04)

Dessa forma, não se pode encarar a EJA como uma educação de cunho tecnicista que, segundo nossa visão, seria centrada na metodologia, nos recursos didáticos, no ensino prático, rápido e eficaz que trata da consecução de objetivos estabelecidos cuidadosamente e tecnicamente elaborados, para cada etapa de ensino-aprendizagem, previamente planejadas, com o mesmo rigor exigido para o funcionamento de uma máquina.

As teses tradicionalista e tecnicista do ensino centrado somente no professor ou no aluno foram fatores predominantes para a manutenção do poder, contribuindo para reforçar a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), ou seja, ela conduz não só a aprendizagem do saber, mas também o saber comportar-se de forma padronizada, reproduzindo, conseqüentemente, os valores da sociedade dominante. Althusser (2003) aponta a escola como principal AIE, não podendo, entretanto, se esquecer de outros aparelhos, tais como a família, a igreja e os meios de comunicação social. Todavia, alerta o autor, nenhuma outra instituição, como a escola, dispõe, durante tanto tempo, da audiência obrigatória dos indivíduos da formação social capitalista.

Althusser (2003) acredita que o poder dominante é tão potente na sociedade, que não existe possibilidade nenhuma para a escola de trabalhar pela sua transformação. Na sua visão, façam o que fizerem os professores - transformando suas práticas, aperfeiçoando seus métodos e materiais; tudo será em vão, uma vez que continuarão a reproduzir a ideologia dominante.

Apesar dessa visão reprodutivista do autor, acreditamos que a escola pode contribuir com as transformações sociais, propondo uma pedagogia crítica, revolucionária que segundo Saviani (1983):

Centra-se, pois, na igualdade essencial entre homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 1983, p.75)

Nesse contexto, a EJA deve ser encarada como uma educação progressista, que centraliza sua atenção no conhecimento como instrumento de justiça social, fundamentado historicamente e modificado coletivamente. É perceptível que ainda há em muitas instituições educacionais, a forte marca do ensino tradicional; haja vista a metodologia utilizada, tais como aula expositiva como único recurso de ensino, avaliações com acúmulo de conhecimentos sem significado, como se não existisse no mundo lá fora uma verdadeira crise de paradigmas.

A proposta do PROEJA, no entanto, é valorizar essa modalidade de ensino, colocando-a em um mesmo patamar com a Educação Profissional (EP), e propor matrículas conjuntas como forma de inclusão social e que também responda às mudanças no sistema produtivo mundial.

De acordo com Machado (2006),

A associação da formação inicial e continuada à oferta do Ensino fundamental na modalidade EJA objetiva qualificar trabalhadores, assegurando a elevação do seu nível de escolaridade. Para a formação ao exercício de profissões técnicas, a articulação com o Ensino Médio na modalidade EJA pode ser desenvolvida de duas formas, ambas previstas no Decreto nº 5840 de 13/07/06: a integrada e a concomitante. Em ambos os casos, além do atendimento às exigências da formação técnica, é preciso garantir a sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal. (MACHADO, 2006, p. 36)

A autora aponta, também, o grande desafio que será organizar o currículo desse programa, uma vez que foi previsto pelo decreto a necessidade de se construir previamente o projeto político-pedagógico, seja na forma integrada ou concomitante.

Em se tratando de EJA, essa organização curricular mostra-se ainda mais complexa, pois essa modalidade de ensino é bastante discriminada. Nas redes municipal e estadual na cidade de Guanambi, por exemplo, averiguamos, a partir de conversas informais com professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino; que se destinam os professores mais “despreparados” para atuar nessas classes, aqueles que estão ali para complementar sua carga horária e acabam lecionando disciplinas que

estão fora do seu domínio; o conteúdo e as aulas, muitas vezes, não passam de bate-papos sobre culinária, sobre o que aconteceu no seu dia de trabalho, sem que essas informações sejam utilizadas para enriquecer sua prática pedagógica dentro da sala.

Esses profissionais consideram os estudantes da EJA como pessoas com dificuldade de aprendizagem, que já estão fora do mercado de trabalho e que estão ali apenas para cumprir uma formalidade social, ou seja, escolarizar-se; talvez até mesmo para realizar um sonho de ser “formado”. E quando estão na sala dos professores, tecem comentários do sofrimento que se vai passar por ter pegado uma sala de EJA, mas que vai dar uma força para os “coitadinhos”.

Nessa lógica, o ensino-aprendizagem na modalidade EJA torna-se uma constante simulação de que se ensina e os alunos simulando que aprendem em um processo que nada contribui para a emancipação. A educação de jovens e adultos, que é defendida por Freire (1983), o educando deveria ser convidado a refletir sobre a sua condição de vida, ser levado a perceber a sua contribuição na construção do mundo do qual é parte, deixando de ser um número entre tantos anônimos e passando a ser um sujeito construtor de uma realidade social e política.

Passando para a esfera Federal, percebe-se que essa idéia equivocada de EJA continua no mesmo patamar dos outros entes federados, como já fora mencionado anteriormente. O PROEJA, individualmente, tem um desafio maior na construção curricular, pois para se estruturar esses cursos, as instituições precisam enfrentar a construção e desenvolvimento curriculares inovadores. Essa empreitada representa, de fato, um amplo desafio à criatividade das instituições e dos docentes, particularmente quando se trata da opção de oferta integrada do Ensino Médio na modalidade EJA à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois são estruturas curriculares complicadas.

De acordo com Machado (2006)

O primeiro desafio à construção curricular no âmbito do PROEJA refere-se à elaboração de uma síntese que seja capaz de atender a todas as definições e determinações decorrentes da aplicação da legislação educacional concernente aos três campos envolvidos: educação básica (Ensino Fundamental e Médio), Educação Profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e Educação de Jovens e Adultos. (MACHADO, 2006, p. 40)

A autora prossegue, acrescentando que:

(...) Essa construção requer que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica, seja de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, formação inicial e continuada, de Ensino Fundamental ou

Médio, de Educação de Jovens e Adultos, para introduzir-se num processo de um novo aprendizado, que implica, em primeiro lugar, a conscientização da necessidade de harmonizar conteúdos, e que pede inserções de novos conteúdos em suas práticas e coordenação temporal de suas ações didáticas (...) (Ibid., p. 44)

Pede-se, ainda, que se estruture o trabalho pedagógico de forma integrada, interdisciplinar. Machado (2006) mostra a importância de ter claro o desafio da proposta pedagógica, que deve cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional concomitantemente. Além disso, é importante também perceber a característica plural da Educação de Jovens e Adultos, “já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação bastante complexa para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.” (Ibid., p. 41)

Nesse sentido, segundo Oliveira (1999), o tema educação de jovens e adultos deve ser visto não apenas como algo específico da faixa etária, mas, principalmente, como algo cultural. Para a autora, a reflexão sobre a aprendizagem e pensamento desses jovens e adultos, envolve percorrer por no mínimo três campos que colaboram para a definição de seu lugar na sociedade: “a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. (OLIVEIRA, 1999, p. 1). A EJA é, portanto, uma modalidade educacional com funções e fins específicos. Ela deve ter um perfil próprio.

Sob essa ótica, o PROEJA demanda a invenção de alternativas curriculares e pedagógicas e de situações de ensino-aprendizagem que levem em conta as necessidades de profissionalização dos jovens e adultos pouco escolarizados e de uma formação crítica, cidadã. Deve-se construir um projeto pedagógico adequado à realidade dessa modalidade de ensino, mas principalmente deve haver um compromisso legítimo de todos os que se propõem a levar o programa adiante.

Para Freire (2006),

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. (FREIRE, 2006, p.21)

2.3. Formação inicial e continuada de professores

2.3.1. Os saberes necessários para atividade docente

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, assevera que

a Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. (DELORS et al, 2001, p. 152)

Nesse sentido, várias são as expectativas sobre os docentes e em demasia lhes será cobrada essa competência, uma vez que “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (DELORS et al, 2001, p. 152).

No Relatório, admite-se que “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (...)” (Ibid., 2001, p. 152). Nesse entendimento, é evidente que as instituições e a sociedade em geral estão exigindo muito dos professores, embora nem sempre se interroguem as possibilidades e condições de se realizarem as responsabilidades que lhes são atribuídas.

Percebe-se, pois, o papel relevante que se espera dos docentes neste século. As perguntas são: O professor está sendo preparado para isso? O que é preciso para que o professor inove suas práticas de forma que permita a reconstrução das aprendizagens de seus alunos? Nesse sentido, enfatizamos a vital importância da formação continuada, entretanto há de se reconhecer a urgência da formação inicial de docentes, direcionada às diversas modalidades, fato não existente nas políticas de formação de professores ou, quando ocorre, é insuficiente.

Entendemos que o docente deva ser um profissional que apreenda distintos conhecimentos sobre a educação e tenha como papel central educar crianças, adolescentes, jovens e adultos. Por isso, o trabalho desses profissionais interfere em diversas situações e que, por conseguinte, precisam atuar de maneira diferenciada, utilizando distintas metodologias e habilidades. Isso porque, em suas atividades pedagógicas cotidianas, os professores planejam; na medida do possível, executam o plano, elegem as metodologias que julgam condizentes, elaboram os trabalhos para os

discentes, governam a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e escolhem os instrumentos de avaliação.

É, portanto, uma responsabilidade imensurável o ofício de ser professor. Os conhecimentos necessários para ensinar devem ser continuamente reelaborados e arquitetados pelos docentes “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” ⁷ e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de vivências entre seus pares, o que permite que o docente a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam organizar seus saberes e suas atitudes.

Com relação aos saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996), ao fazer referência aos saberes que configuram o trabalho do educador, afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complicado, os saberes nele envolvidos também o são. Portanto, o autor identifica cinco categorias de saberes: o *saber atitudinal*, o *saber crítico-contextual*, os *saberes específicos*, o *saber pedagógico* e o *saber didático-curricular*, evidenciando que são esses os *saberes* que todo educador deve conter e que, portanto, devem ser agregados ao seu processo de formação.

Saviani (1996) alerta para o fato de que o *educador é aquele que educa*, o qual, conseqüentemente, deve saber educar, aprender, ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os *saberes* aludidos à ação de educar. Nesse entendimento, o autor assegura que se invertem os termos da questão: em lugar de os saberes gerarem a formação do educador, é a educação que gera os saberes que entram na formação do educador. A afirmação do autor fornece-nos a premissa de que o professor que deva ser considerado educador, precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e é essa compreensão que determinará os tipos de conhecimentos que deverão ser mobilizados numa situação gerada em sala de aula e fora dela.

2.3.2. Formação de educadores para o PROEJA

O entendimento de que o estudante jovem e adulto representa um público com particularidades distintas do público infantil e adolescente, faz parte da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu capítulo II, seção V, destinada à EJA. Lá também é ressaltado que a formação do professor deve estar além do seu preparo formal para

⁷ PIMENTA, 1999, p. 29

qualquer etapa educativa, implica o atendimento às especificidades daquela modalidade de ensino, que se traduz em conteúdos, recursos e métodos adequados.

Considerando que a carência da formação dos professores já foi suficientemente reiterada em outros estudos acadêmicos, não queremos aqui nos alongar no que já vem sendo dito e constatado há muito tempo, ou seja, essa modalidade de ensino foi tratada, ao longo dos anos, em conformidade com as palavras de Soares (2008), como uma modalidade educativa que não demanda um profissional apropriado para o seu exercício. Com isso, Sempre foi alvo de ações e políticas públicas provisórias, imediatistas e assistencialistas e um campo para atuação de voluntários. Nessa mesma lógica, Ribeiro (1999) afirma que

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa. (RIBEIRO, 1999, p. 188)

A autora cita também as colocações de Fávero, Rummert e de Vargas (1999), ao fundamentarem uma proposta alternativa de intervenção da universidade em prol da profissionalização dos educadores de jovens e adultos, destacando também a forma prejudicial do ponto de vista assistencialista:

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teóricometodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados. (FÁVERO, RUMMERT e DE VARGAS, 1999, p. 7. apud RIBEIRO, 1999, p.189)

Essas colocações só colaboram para ratificar que essas atitudes, no campo da profissionalização docente para EJA, impedem a constituição da educação de adultos como campo pedagógico, o que implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns. (RIBEIRO, 1999)

A necessidade de mudança é imprescindível, pois só assim a EJA, de acordo os estudiosos da área, progrediria também como um campo específico de prática e reflexão pedagógica, ultrapassando o paradigma da educação compensatória em favor de uma visão mais prospectiva, que articule a educação básica e a educação continuada como direito de todos.

Tendo em vista, a dificuldade de aprendizagem dos alunos e a falta de formação específica para lidar com a EJA, conforme sinalizados pelos professores como dificuldades encontradas para lidar com o PROEJA; os docentes da EFAJIT apontaram que a participação em cursos de formação e aperfeiçoamento na área de EJA poderia refletir positivamente em sua prática pedagógica de maneira a contribuir para minimizar essas dificuldades.

Foi nessa perspectiva que a SETEC/MEC constituiu um grupo de trabalho para elaborar propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização que previssessem a formação de professores, como uma ação indispensável para a concretização do programa. De acordo com Moura (2006a), essa iniciativa é um ponto de partida e está formando cerca de 2.300 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, com o objetivo geral de

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados (MOURA, 2006a, p. 8).

Essa formação, contudo, não alcança todas as EAF's localizadas no interior dos estados como é o caso de Guanambi. Com isso, foram lançadas também outras chamadas para proposta de formação continuada. Como já citamos anteriormente, a EFAJIT participou e foi contemplada. Assim, desde agosto de 2008 a junho de 2009 vai oferecer 05 cursos (vide anexo D) de formação de professores, gestores, técnicos administrativos, sendo três de 120h e dois de 240h, na modalidade semi-presencial, totalizando um atendimento a 150 profissionais. Foi estabelecido como objetivos:

- a) Formar professores para educação de jovens e adultos (PROEJA);
- b) propiciar o domínio de utilização de ferramentas pedagógicas adequadas a essa modalidade;

- c) socializar o conhecimento para efetivação da inclusão social desses adultos e jovens trabalhadores;
- d) promover a capacitação de profissionais de outras esferas públicas.

Outra ação que está sendo desenvolvida pela SETEC para a consolidação do programa é o PROEJA-CAPES/SETEC que traz como objetivo geral

estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. (Brasil, 2006c, p.1)

Entendemos que para o êxito do PROEJA, temos que atuar como agentes de consolidação do processo, e isso, só será possível com o domínio de utilização de ferramentas, que nos façam abrir mão da velha concepção assistencialista que norteou os programas nessa modalidade. Os teóricos apontam ainda que esse arsenal deva ser buscado em caráter emergencial em virtude da ausência de formação inicial básica ou mesmo específica dos profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino.

A educação de jovens e adultos exige de nós uma tomada de posição política de socialização do conhecimento para efetivação da inclusão social desses adultos e jovens trabalhadores. Para isso, os elementos construtivos devem ser subsidiados pelo professor na superação dos problemas enfrentados pela história educacional deficitária. O projeto prima, portanto, pela formação de profissionais da educação que necessitam de qualificação para lidar com as especificidades do PROEJA. Queremos acreditar que esses profissionais, quando qualificados, sejam capazes de gerar saberes que articulados contemplem um dos papéis da escola, a inclusão social.

O projeto visa, também, abrir espaço para formação de profissionais da EFAJTB na área de Educação de Jovens e Adultos portadores de necessidades especiais. Por entender que existem outros profissionais que necessitam dessa formação, os cursos foram estendidos a outras unidades de ensino estaduais e municipais que trabalham com esta modalidade. A proposta de educação para pessoas com necessidades especiais vem travar uma luta em prol dos que foram deixados à margem da sociedade. Buscar a inserção dessas pessoas na educação formal é algo recente nas escolas técnicas da rede federal de ensino; por esse motivo, essas instituições enfrentam dificuldades. Ao determinarmos prioridades, deparamo-nos, em primeira instância, com a

falta de qualificação quase que total do professor, pois existem muitas informações equivocadas a respeito do paradigma da inclusão. E por coincidência ou não, o único PNE (deficiência visual 100%) da escola é um adulto do PROEJA.

O PROEJA, antes de contemplar as pessoas com necessidades especiais, já significava, para uma parte dos professores da instituição estudada, algo assustador, e com a inclusão dessa clientela na escola, esse receio tornou-se mais evidente. Os questionamentos mais comuns são: como avaliar este indivíduo? Como mensurar seu crescimento? E como inseri-lo na sociedade e no mercado de trabalho? E a finalização constitui em expressões tais como: “Estou perdido (a)”, “O que fazer?”.

Apesar desses temores, o que se nota é uma participação bastante limitada dos professores e dos gestores da EFAJT nos dois cursos já realizados, o curso 02, inclusive, que estava totalmente voltado para a prática docente, teve uma adesão muito pequena o que põe em xeque o compromisso do professor na transformação da sua ação através da formação.

A participação nesses cursos é de suma importância, uma vez que é visível a falta de preparo que temos para sermos professores da EJA. Fazer-se professor de adultos, como tão bem pontua MOLL (2004),

(...) implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes constituídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola possível para adultos.

(...) implica postura para uma sensível escuta cotidiana como também para uma ampliação do olhar. Serem ouvidos e serem vistos pode colocar estes adultos, (...) em outro lugar nos espaços sociais nos quais transitam, (...)

(...) implica empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais políticos, econômicos e culturais, permita que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para que cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo.(...)” (MOLL, 2004, p.17)

Talvez essa seja uma das chaves para o sucesso da EJA, o entendimento de que são de fundamental importância as contribuições que os alunos trazem de suas vivências inseridos em grupos sociais, culturais, políticos e religiosos, pois esse entendimento traz elementos para a organização de um currículo que possibilite a efetivação do trabalho docente, trazendo para o campo de formação, uma educação pautada no acesso e na permanência desse grande número de alunos que se encontram excluídos.

Esperamos, assim, que depois dos cursos, haja uma mudança efetiva da prática dos professores e, por consequência, da educação. Essa mudança deve estar posicionada na sua atualização a um mundo globalizado, através de uma educação continuada e reflexiva da práxis educativa. Essa ação consiste na construção de um conjunto de crenças e valores, conhecimentos específicos, atividades específicas, avaliação inclusiva e de uma organização curricular inclusiva no nível desejável, para atender as necessidades do educando, buscando práticas mais adequadas.

Nas palavras de Freire (1996)

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acríticos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento. (FREIRE apud MOURA, 2006b, p. 84)

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA NOSSA INVESTIGAÇÃO

Em conformidade com o caráter do objeto de investigação, a temática abordada e os objetivos desta pesquisa, numa investigação de situações dinâmicas, processuais, dentro do ambiente natural em que ocorre o fenômeno em questão, ratificamos nossa escolha pela pesquisa qualitativa descritiva, designada **estudo de caso**, valorizando o aspecto etnográfico em educação, como procedimento mais apropriado para este trabalho, até mesmo porque ele faz “[...] uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, observação *in situ*, entrevista, questionário e a análise de documentos”. (ANDRÉ, 1995, p.16).

Partindo da análise de Selltiz et al. (1974), uma grande quantidade de pesquisa social se volta para descrição de características de comunidades ou processos, o que nos permitiu enquadrar o presente estudo como pesquisa descritiva. Para Thomas e Nelson (2002), a pesquisa descritiva é um estudo de *status*, é amplamente utilizada na educação e ciências comportamentais. O seu valor está baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, tratando de um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A relação com os sujeitos dessa abordagem coloca a ênfase na confiança, no contato intenso, valorizando a igualdade. Um dos problemas que tivemos com esta abordagem foi a complexa síntese dos dados.

Uma dificuldade enfrentada foi a conciliação entre os papéis de ator e de pesquisador, na definição do objeto de estudo, sobretudo tendo em vista a condição de ex-gestora da instituição e atual professora do PROEJA. O equilíbrio entre a ação e a investigação foi uma tarefa difícil, “pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer” (ANDRÉ, 2001, p. 57). Para minimizar a situação, a disciplina que ministramos no PROEJA não foi investigada.

3.1. O Estudo de caso

Segundo Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (1982, p.13), a pesquisa qualitativa envolve a aquisição de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, portanto enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Assim, a pesquisa qualitativa é revestida por significativos aspectos, os quais são importantes para esse tipo de pesquisa - estudo de caso qualitativo. Daí o motivo de escolher o estudo de caso para a nossa pesquisa de campo.

Ao confrontar estudos de caso com outras formas de pesquisa nas ciências sociais, Yin (2005) assegura:

O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas nelas envolvidas. (...) embora os estudos de caso e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações. (YIN, 2005, p. 26)

O estudo de caso, utilizando e valorizando os aspectos da pesquisa etnográfica se caracteriza pelo aprofundamento da significação dada pelos sujeitos pesquisados e sua prática. No dizer de André (1995), é “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia”. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Ao considerarmos que levantamentos quantitativos foram pertinentes na investigação, concordamos com a afirmação de Minayo que aponta com bastante propriedade o conflito ainda existente entre os dados quantitativos e qualitativos. Visivelmente eles não se opõem, ao contrário, se completam, “pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p. 22).

3.1.1. Etapa exploratória

Nesta etapa, foi concretizado o contato da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa e a classificação dos documentos a serem analisados.

3.1.1.1. Localizando a Instituição pesquisada e sua inserção territorial

Conforme podemos deduzir na figura abaixo, Guanambi localiza-se no Sudoeste Baiano, e fica a 796 km de Salvador. Sua área faz limite com Igaporã, ao norte; Caetité, a

nordeste; Pindaí, a leste; Candiba e Sebastião Laranjeiras, ao sul, e Palmas de Monte Alto, a oeste. De acordo com IBGE, sua população é de 79.190 habitantes em uma área relativamente pequena: são 1.302,799 km² quadrados, localizados numa das ramificações da Serra Geral.



Figura 1

A economia do município apresentou, na década de 80 do século passado, uma história de dinamismo determinado pela cultura do algodão. Este dinamismo, porém, a partir daquela década, cedeu lugar para uma durável estagnação em virtude da praga do “bicudo”, que atacou a cultura do algodão; e da facilitação da importação de algodão imposta pelo então presidente Fernando Collor de Mello, criando um cenário desanimador com inúmeras fábricas de beneficiamento abandonadas, produtores endividados e a desarticulação total do sistema produtivo regional.

Naquela época, faltou uma política territorial na região que segundo Beduschi e Abramovay (2003),

(...) não consiste mais em redistribuir recursos e riquezas já criadas e existentes, mas ao contrário, em despertar os potenciais para a criação de riquezas, iniciativas e coordenações novas. (...) Os territórios não são apenas o receptáculo geográfico neutro onde empresas, coletividades e indivíduos atuam; cada vez mais, eles vão-se tornando verdadeiros atores, em virtude da interação que promovem entre os conhecimentos das empresas, dos representantes eleitos, do setor associativo local e dos próprios órgãos do Estado. (BEDUSCHI e ABRAMOVAY, 2003, p.7)

Nesse sentido, o destino dos territórios deixa de se concentrar numa autoridade ou numa empresa encarregada de distribuir recursos e passa a depender da capacidade de criação de riquezas que a própria interação entre atores locais é capaz de criar. No entanto, o município de Guanambi não estava preparado para renovar e investir em outras fontes de riqueza, levando o município a uma estagnação econômica.

Apesar da estagnação com a queda do algodão, o crescimento do passado trouxe algumas vantagens que repercutem no momento atual, como, por exemplo, uma diferenciada rede bancária, e um comércio consistente e diversificado.

A cidade de Guanambi bem como todos os municípios⁸ que compõem a área de influência da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira têm a sua economia baseada no setor primário, ou seja, nas atividades ligadas a agropecuária. A cultura do algodão que foi o “carro chefe” da economia da região, até a década de 80, entrou em decadência devido a uma série de fatores das mais variadas ordens. Logo após a mencionada decadência da cultura do Algodão, o comércio passou a ter um significado importante para a Região e continua sendo um dos elementos propulsores da economia até o presente. Nas políticas locais de desenvolvimento da região estão previstas ações no sentido de fortalecimento e desenvolvimento do mesmo.

E é esse comércio que sustenta a cidade, assim como a agricultura familiar que com as novas estratégias do Governo vem ganhando mais investimentos e facilitando o crédito rural. A EAJT, inclusive, em convênios firmados com o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), participou de projetos para capacitação de pequenos agricultores na gestão do agronegócio e técnicas novas da agricultura sustentável.

Apesar do município de Guanambi ser a cidade pólo de uma região considerada pobre, participando com apenas 0,83% do Produto Interno Bruto per capita do estado da Bahia (IBGE, 2004) encontra-se num quadro de recuperação econômica, baseada na agricultura irrigada e nos setores de prestação de serviços.

A EAJT encontra-se situada no Distrito de Ceraíma, anexa ao perímetro irrigado de mesmo nome, implantado pelo DNOCS no início da década de 70 do século passado. Perímetro este que tem grande participação na economia municipal, contribuindo para o abastecimento regional de frutas e hortaliças. Trata-se do incentivo à exploração da fruticultura em Perímetros Públicos de Irrigação como os de Ceraíma (*Guanambi*), Estreito I, II e III (*Urandi, Espinosa e Sebastião Laranjeiras*), Formoso (*Bom Jesus da Lapa*), Livramento (*Livramento de Nossa Senhora*), Caraíbas (*Anajé*) e Jaíba (*Janaúba e Jaíba*).

A economia da Região continua passando por transformações importantes dentro do próprio setor primário, parte destas se refere à diversificação da exploração pecuária, através da inserção de atividades como caprinocultura, ovinocultura, apicultura,

⁸ Municípios de onde normalmente vêm os alunos da Escola Agrotécnica: Guanambi, Candiba, Palmas de Monte Alto, Caculé, Caetité, Licínio de Almeida, Igaporã, Iuiu, Malhada, Carinhanha, Pindaí, Bom Jesus da Lapa, Ibiassucê, Cordeiros, Riacho de Santana, Sebastião Laranjeiras, Cotegipe, Espinosa, Tanhaçú, Mortugaba, Jacaraci, entre outros.

suinocultura e a bovinocultura de corte e leite, que vem sendo promovida pelo Governo Federal em linhas de crédito específicas disponibilizadas pelo Banco do Nordeste do Brasil.

De acordo à CIEC (Coordenação de Integração Escola e Comunidade) da EFAJAT, os técnicos formados pela escola têm monopolizado os concursos e seleções do BNB que lidam com os créditos rurais devido a formação na área de agropecuária o que facilita sua atuação junto aos produtores rurais. Mas o principal mercado de trabalho atual dos técnicos formados na EFAJAT é a região oeste da Bahia nos Municípios de Barreiras e Luiz Eduardo Magalhães que absorvem 75% da mão-de-obra qualificada da Escola. (PDI da EFAJAT, 2007-2011).

Complementando as já mencionadas transformações do setor, adicionam-se aqui as instalações de pequenas unidades agroindustriais, principalmente para o beneficiamento de leite, que vêm sendo implementadas na região também com recursos federais.

O mapa abaixo mostra a localização do município de Guanambi e de vários outros municípios que compõem a área de influência⁹ da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira que corresponde a uma população total aproximada de 450.000 habitantes, distribuídos em 20 municípios.

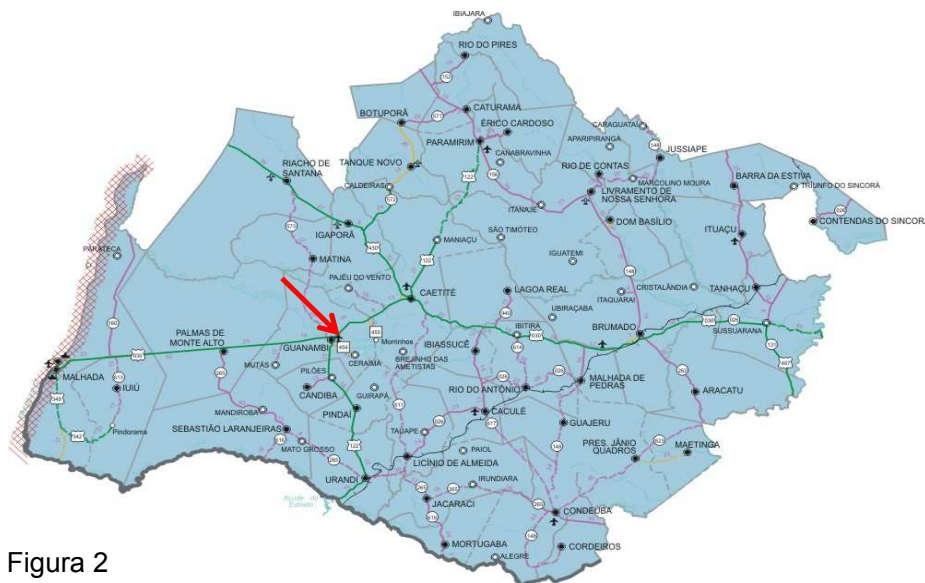


Figura 2

3.1.1.2. Situando a Instituição pesquisada.

⁹ Consideramos apenas os municípios de onde os alunos são provenientes, entretanto vale ressaltar que grande parte dos egressos (Técnicos Formados) da Escola exercem atividades em Fazendas de Soja e Algodão e em Perímetro de Irrigação Públicos e Particulares do Oeste Baiano (Municípios de Bom Jesus da Lapa, Santa Maria da Vitória, São Félix do Coribe, Santana, Barreiras, São Desidério, Correntina, Roda Velha, Luiz Eduardo Magalhães, Formosa do Rio Preto, Cocos, Coribe, etc...).

O Universo escolhido para a presente investigação foi a Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EFAJT), que atendendo à exigência do MEC para implantação de Curso Superior, elaborou o PDI e escolheu ter como missão:

Promover a formação cidadã por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando a inclusão social, a profissionalização tecnológica e sustentável, mantendo uma política de valorização humana, na busca de soluções viáveis para os processos produtivos. (PDI da EFAJT, 2007-2011).

Como já fora dito, essa escola foi instalada no município de Guanambi, estado da Bahia, criada pela Lei n ° 8.670/93, publicada no Diário Oficial da União, D.O.U., no dia 01 de julho de 1993 e, autorizada pela Lei n ° 8.731/93, publicada no D.O.U no dia 17 de novembro de 1993 e ocupa uma área de 190 ha.

A primeira etapa foi resultante do plano de expansão e melhoramento do ensino técnico operacionalizado pelo Ministério de Educação. No projeto inicial, a estrutura física era composta por 06 salas de aula, 02 unidades educativas de produção: agricultura I, zootecnia I, abatedouro, alojamento para 120 alunos, vestiários feminino e masculino, lavanderia, refeitório, pátio coberto, oficina mecânica e mais 24 salas para desenvolvimento de atividades administrativas e pedagógicas. Em 1997 foram construídas mais 3 unidades educativas de produção, a cooperativa da escola e teve início a instalação do laboratório provisório de informática. Em 1996, o setor de agroindústria restringiu-se basicamente à fabricação de ração, por falta de estrutura e montagem da aparelhagem. Em 2003, foi construída a estrutura física da agroindústria e montado a aparelhagem, mas o setor ainda não funciona em sua totalidade.

As atividades docentes se iniciaram com a implantação do curso Técnico em Agropecuária autorizado pela Portaria n ° 205/95 do Ministério da Educação, publicada no D.O.U no dia 20 de outubro de 1995. Atualmente encontra-se vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, SETEC, e juntamente, com outras escolas Agrotécnicas Federais e CEFET's compõe o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Desde sua concepção, a Escola presta serviços de importância econômica para a região como: habilitação de técnicos para ingressar no mercado de trabalho; assessoria técnica aos produtores da região; qualificação e requalificação de pequenos e médios produtores rurais.

Inicialmente fez parceria com a CODEVASF que cedeu área para montagem da Unidade de Produção de suíno, ovino, caprino e piscicultura. Além da área cedida,

oportunizou em 1998 a ida de uma professora para treinamento de transferência de embriões na Hungria.

Nesse mesmo período, convênios foram firmados com as Indústrias Nucleares do Brasil (INB) com finalidade de receber estagiários e oferecer cursos de capacitação profissional sem a obrigatoriedade de qualquer grau de escolaridade, possibilitando ao jovem trabalhador ou adulto, que se qualifique e/ou requalifique em cursos de curta duração e possa voltar, em menos tempo, ao mercado de trabalho. Através deste projeto, foram capacitados jovens e adultos trabalhadores, em cursos básicos de irrigação localizada, uso Inteligente da Água no Semi-árido Brasileiro, Cultivo Sustentável da Mandioca e Associativismo. Estes cursos foram planejados levando-se em consideração as prioridades de cada comunidade, diagnosticadas pela INB.

Com o passar do tempo, outras parcerias foram firmadas com: ADAB (Agência Estadual de Defesa Agropecuária), Banco do Nordeste, UESB (Universidade do Sudoeste da Bahia), SEBRAE, CAPES, Associações, Sindicatos de Produtores Rurais, Centro de Convivência de Idosos, Universidade Federal de Santa Catarina, Escola Agrotécnica Federal de Catu, dentre outros. Convênios também foram firmados desde 1995 com a EMBRAPA e estes se estendem até hoje, realizando conjuntamente avaliação e seleção de genótipos de banana e plátano do subgrupo Terra na Região de Guanambi.

Comumente a Escola firma parcerias com prefeituras da região e mais especificamente com a de Guanambi. No ano de 2001, essa prefeitura cedeu, para fim de colaboração técnica-experimental, um lote de aproximadamente 10 ha, localizado nas proximidades da Instituição. Em 2002, uma área também foi cedida pela CODEVASF para incrementar o setor de agricultura III com fins didático-pedagógicos e realização de pesquisas aplicadas onde são testados Cultivares de Banana. Neste mesmo ano, foi construída uma estufa para implementação do projeto de Alface Hidropônica, com o uso de alta tecnologia na abrangência da qualidade do ensino teórico-prático.

A Escola iniciou ministrando o curso regular de técnico em agropecuária. A primeira mudança de base estrutural pedagógica ocorreu no ano de 1999 com o plano de modularização do ensino técnico, onde foram oferecidos os Cursos de Agricultura Irrigada e Zootecnia. Em 2002 foi implantado um novo Curso de Técnico em Aqüicultura com habilitação em Piscicultura, este, no entanto, por problemas de ordem estrutural, foi extinto no ano seguinte.

Até o ano de 2001, foram ofertadas, em média, 90 (noventa) vagas por ano. A partir de 2001, com a implantação dos Cursos Pós-médios: Técnico Agrícola habilitação

em Agricultura e/ ou habilitação em Zootecnia, atendendo a Reforma da Educação Profissional, instituída pelo Decreto 2208 de 17/04/97, as vagas oferecidas foram duplicadas. Nesse decreto, em seu artigo 8º fora estabelecido que

Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos. §1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional. §2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa. §3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos. (BRASIL, 1997)

Nesse sentido, foi implantado o curso modular e a concomitância externa, causando um verdadeiro tumulto no ensino da Instituição e provocando muitas reclamações, tanto por parte da comunidade interna quanto externa.

Em atendimento ao Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta os artigos 36 e 39 a 41 da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional 9.394, a EFAJIT retomou, em 2005, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e em 2008, foi criado também o Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio com a finalidade de ampliar as oportunidades de profissionalização do educando egresso do ensino fundamental. Todos esses cursos são ofertados no período diurno. Atualmente não há funcionamento da Escola no período noturno.

Atualmente a escola oferece alojamento a 120 internos do sexo masculino e 40 do sexo feminino. O antigo pátio coberto foi transformado em auditório, existem dois laboratórios de informática. O primeiro laboratório de informática já estava totalmente ultrapassado, então foi organizada uma equipe da qual fiz parte, para elaborar um projeto que beneficiasse a área de informática da escola. Concorremos e fomos uma das instituições vencedoras do *projeto vitae*¹⁰.

A escola passava por problemas de infraestrutura e equipamentos para implantação e implementação na área de informática como instrumento do processo didático-pedagógico, portanto a proposta do projeto foi a melhoria do laboratório de informática que seria utilizado na capacitação do corpo docente, servidores

¹⁰ O projeto completo foi orçado em R\$281.317,15, sendo R\$197.344,15 de recursos provenientes da VITAE e o montante de R\$ 83.973,00 perfazendo a contrapartida da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira.

administrativos e principalmente no melhor atendimento às necessidades do corpo discente. Também se almejou a ampliação da biblioteca e a incrementação do acervo bibliográfico. Foram comprados 22 computadores, softwares, impressoras, scanners, um projetor de multimídia, televisores, vídeos cassetes e aparelhos de DVD.

Ultimamente, a EAJT conta com o aumento da infraestrutura física. São 18 salas em construção, uma biblioteca ampla, 14 salas de professores, um novo prédio para o corpo administrativo, o espaço do chamado laboratório de física foi transformado em um novo laboratório de informática, cada docente possui um notebook para facilitar o trabalho e a escola possui 15 projetores de multimídia.

O quadro geral de recursos humanos está distribuído da seguinte forma:

Quadro 1 – Número de servidores da EAJT

Servidores Técnicos - Administrativos	57
Servidores Docentes	34
Servidores Terceirizados	26

Fonte: CGRH¹¹

Dos servidores docentes, 30 são efetivos e 04 contratados. Dentre os professores efetivos, 10 são da Formação Geral e 20 do ensino profissionalizante, todos com diplomas de Especialização. A maioria com nível de mestrado completo ou em andamento, 02 com doutorado completo e alguns com doutoramento em andamento. Dos servidores técnico-administrativos, 07 (sete) são mestrandos também. Em 2009, para atender a “ifetização”, já foram disponibilizadas 27 vagas para docentes e 23 para técnico-administrativo no *campus* Guanambi.

De acordo a Coordenadoria de Registros Escolares (CRE), no ano de 2008 a escola teve registrado 503 matrículas que estavam assim distribuídas:

Quadro 2 – Número de matrículas da EAJT em 2008

Nome do curso	Modalidade	Nº matriculados
Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia	Subsequente	79
Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura	Subsequente	90
Técnico em Agropecuária	Integrado	225
Técnico em Agroindústria	Integrado	41
Técnico em Informática	Integrado	68
Total de estudantes matriculados em todos os cursos		503

¹¹ Coordenação Geral de Recursos Humanos

A implantação do curso de Tecnólogo em Agroindústria já foi aprovada pelo MEC. E em 2010 deverão ser oferecidos também os cursos de Agronomia e licenciatura em química.

3.1.1.3. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A rede federal passou por uma nova reorganização e integração de instituições federais de educação tecnológica que foram determinadas pelo Decreto 6095 de 24 de abril de 2007. Como consequência, foi aprovada a Lei No. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

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

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; e

III - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I e II possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e **multicampi**, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008a)

Na seção I, foram mencionados os 38 institutos criados, dentre esses, queremos destacar o Instituto que vai integrar a EFAAJT.

Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: (...)

VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim; (...) (Ibid., 2008a)

As unidades de ensino que vão compor os IFET's passaram a ser um *campus* da nova instituição que agrega as formações de ensino superior, básica e profissional. O Reitor *pro tempore* já fora escolhido pelos diretores das 04 Escolas integrantes do

Instituto Federal Baiano, trata-se do Diretor da Escola de Catu, professor Sebastião Edson Moura.

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

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os **seus níveis e modalidades**, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; (...) (Ibid., 2008a)

Vale ressaltar que o Decreto 6095 deixou claro em seu artigo 4º, § 2º, a importância do PDI colocar em seu plano acadêmico a obrigação de

III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio; (...). (BRASIL, 2007b)

A Seção III da Lei No. 11.892, que trata dos objetivos dos Institutos Federais, reafirma a importância de

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (...) (BRASIL, 2008a)

Esse destaque é de suma importância, pois se nota uma grande tendência das instituições dedicarem sua maior atenção acadêmica aos cursos superiores de tecnologia, embora a Lei estabeleça a porcentagem para cada modalidade. O PROEJA, por exemplo, passa de 10% para 15% da oferta dos IFET's. Percebe-se, claramente, através de atitudes, falas pelos corredores e reuniões, que muitos professores e os professores-gestores vêem o PROEJA como um problema a ser resolvido e encaixado da forma menos traumática possível e não com o compromisso de uma política educacional verdadeiramente de inclusão.

3.1.1.4. Os sujeitos da pesquisa

Nossa população foi formada pelos alunos do Proeja da EAJT, pelos professores do PROEJA na educação básica e na área profissionalizante e por membros do corpo diretivo.

São eles:

- Dentre os quinze professores que ministram ou ministraram aulas no PROEJA nos anos de 2007 e 2008, treze devolveram o questionário e um não foi investigado. Desses treze, quatro são da área profissionalizante e nove do ensino propedêutico.
- Os questionários foram respondidos por 51 estudantes da 1ª e 2ª séries dentre os sessenta e oito (68), que estavam regularmente matriculados no ano de 2008.
- Quatro gestores, sendo eles, o Diretor Geral substituto, o Diretor do Departamento Educacional (DDE), o Coordenador Geral de Ensino (CGE) atual e o CGE da época da implantação.

Segundo Kipnis (2005, p. 54), “Ao efetuarmos a contagem de todos os membros da população, ou seja, ao contarmos seus elementos, fazemos um censo.” Nesse sentido, em função do universo ser pequeno, a pesquisadora realizou o censo com os alunos e professores do PROEJA, pois acreditávamos que quanto maior fosse a amostra, maior a confiabilidade dos resultados. Já os gestores escolhidos foram aqueles que estavam ou estão diretamente envolvidos com as tomadas de decisões que envolvem a implantação e implementação do programa.

3.2. A demarcação da pesquisa e a coleta de dados e informações

3.2.1. O campo empírico da pesquisa

O trabalho de campo iniciou em junho de 2008 com o levantamento dos documentos que seriam analisados e foi concluído em janeiro de 2009. Para proceder ao levantamento dos documentos, foi solicitado aos departamentos administrativo e pedagógico: o plano de trabalho enviado à SETEC para implantação do PROEJA, o plano de curso, PDI, atas, ofícios e memorandos, enfim documentos relacionados a decisões e informações que envolvessem o programa em estudo desde a sua implantação. Convém observar que parte das informações adquiridas nas reuniões do PROEJA foram anotadas e algumas até gravadas por nós, pois não houve ata.

Vale lembrar que, nas reuniões, nossas intervenções eram sempre a título de esclarecimento, e sempre nos abstermos na votação das tomadas de decisões e/ou dar

opiniões para direcionamentos.

Foram consultados, também, o documento base do PROEJA - ensino médio, decretos, leis, sites governamentais e uma apostila sobre a história do PROEJA que nos foi disponibilizada pela equipe que coordena o PROEJA na SETEC.

Com relação aos professores, os documentos solicitados foram os planos de ensino preparados para o PROEJA. Os questionários foram distribuídos em setembro de 2008. Para um melhor entendimento de algumas questões dos planos e dos questionários, os professores foram procurados em suas salas para prestarem esclarecimentos quantas vezes foram necessárias.

A aplicação dos questionários dos alunos foi feita em outubro de 2008 com a participação voluntária de 03 docentes. São eles: o professor de matemática que aplicou na turma da tarde, a professora de química aplicou na turma da manhã e um professor da área profissionalizante aplicou para alunos que só fazem a formação profissional.

As entrevistas com os gestores aconteceram dentro e fora do ambiente escolar e foram marcadas conforme as possibilidades de cada um. Após leitura e assinatura do termo de consentimento (vide apêndice D), as entrevistas foram realizadas.

Houve uma boa vontade de todos os sujeitos da pesquisa para essa participação, visto que julgaram importante esse trabalho para possíveis intervenções no PROEJA.

3.2.2. Procedimentos e instrumentos da coleta de dados

De acordo com Kipnis (2005),

O termo qualitativo para a pesquisa qualitativa possui uma conotação distinta. O interesse central não está em definir variáveis e medi-las, mas em entender como a realidade é construída pelos sujeitos percebidos como atores sociais. Trata-se de captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática que queremos estudar. Esse tipo de pesquisa (...). Parte do pressuposto de que a realidade não está fora do indivíduo, mas é construída por ele, razão pela qual somente por meio do seu discurso ela pode ser percebida. (KIPNIS, 2005, p. 62)

Nessa lógica, por ser permitida uma grande diversidade de instrumentos na abordagem qualitativa, essa pesquisa adotou os seguintes instrumentos para o levantamento dos dados: a observação, a análise documental, a realização de entrevistas e a aplicação dos questionários no intuito de captar essa percepção dos atores do processo da maneira mais verdadeira possível.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico para se compreender o

objeto em estudo. Dando prosseguimento, foi analisado através da pesquisa documental, referenciada em documentos como: atas, ofícios, memorandos, planos de ensino, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sites governamentais, plano de curso, Decretos e o documento base que fundamenta a criação do PROEJA.

Na etapa seguinte, através da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas foram identificadas, na perspectiva dos alunos atendidos pelo PROEJA, se as suas expectativas quanto às possibilidades no campo profissional e pessoal estão sendo atendidas.

Por meio de questionários, pesquisa documental e observações, foi investigado como o professor percebeu essa inovação e se as práticas pedagógicas, adotadas por eles, estavam de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA.

A entrevista semi-estruturada, pesquisa documental e observações foram utilizadas na verificação de como os gestores percebiam essa inovação e se as práticas administrativas, adotadas por eles na instituição, estavam de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA.

3.2.2.1 Análise documental

Nesta investigação, utilizamos como fonte de pesquisa documental, os documentos produzidos pelo Ministério da Educação e pela EFAJIT, tais como: documento base, Decretos, Plano de curso, PDI, atas, ofícios, memorandos, editais, portarias etc. Consideramos que estes documentos são fontes oficiais. Para Bogdan e Biklen (1994), a perspectiva oficial é um dado importante para a pesquisa. Documentos oficiais entram na categoria de documentos externos, pois são produzidos para o público e abertos à comunidade.

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

Por falta de um registro sistematizado de várias reuniões ocorridas para discussões relacionadas ao PROEJA, chegamos, em alguns momentos, ao registro de situações não documentadas.

3.2.2.2 Questionários

De acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 203), “questionário é um instrumento de coletas de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Esse instrumento foi utilizado, pois garantiu o anonimato aos interrogados, economizou tempo, atingiu um maior número de pessoas simultaneamente, há menos risco de distorção e há maior uniformidade na avaliação. Foram utilizadas, também, perguntas abertas, pois assim o interrogado pôde exprimir seu pensamento pessoal, traduzindo-o com suas próprias palavras.

Através dos questionários propostos, foi realizado um estudo descritivo com o intuito de identificar o perfil dos alunos do PROEJA da EFAJIT, seus anseios no campo profissional e pessoal.

Os questionários, aplicados aos docentes, objetivaram conhecer o perfil do professor no que diz respeito à formação, percepção e habilidades ou falta delas em trabalhar com o PROEJA.

3.2.2.3 Entrevistas

Realizamos quatro entrevistas com servidores que fazem ou fizeram parte do corpo diretivo na implementação do programa.

Lüdke e André (1986) ressaltam o caráter interativo que permeia a entrevista, estabelecendo também uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado. Cria-se uma interação, havendo “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (ibidem, p. 33). Para realizarmos as entrevistas, estamos cientes de que esta é uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo que se gasta nelas.

O tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada. Utilizamos as entrevistas para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, obtendo autorização dos mesmos para gravá-las. Coube à pesquisadora “desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134).

Esses autores sugerem que a entrevista comece com uma conversa banal, para construir uma empatia entre o sujeito/pesquisador. Acreditam que, no início da entrevista,

o ideal é informar com brevidade o objetivo da pesquisa, garantindo que tudo que será tratado na entrevista será confidencial. Afirmam que as boas entrevistas são caracterizadas por uma riqueza de dados, propiciando uma transcrição repleta de detalhes e de exemplos. As boas entrevistas, segundo Bogdan e Biklen (1994), revelam também a paciência do pesquisador.

3.2.2.4. A observação

Na investigação, o ato de observar é indispensável, pois acontece num processo constante de ação e interação, no processo de investigação e na aquisição de novas experiências. De modo geral, a observação está presente em todas as atividades desenvolvidas pelo ser humano. Observar é, pois, uma capacidade de perceber de forma subjetiva cada sujeito e o mais importante é a consequência dessa técnica, porque a partir dela obtemos nossas intuições, ponderações e conclusões acerca do objeto observado.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.26)

Concluimos, portanto, que é um processo que faz parte da nossa própria essência, nas relações com o meio onde estamos inseridos. Em se tratando da pesquisa qualitativa, ANDRÉ e LÜDKE (1986) enfatizam a relevância dessa ferramenta: “a observação é principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Nesse sentido, a observação, durante a pesquisa, possibilitou-nos o diagnóstico, a análise dos fatos e a identificação do fenômeno em estudo, além de facilitar a interação e integração com os sujeitos da pesquisa, principalmente permitindo uma visão contextualizada sobre os aspectos referentes ao objeto e ao problema de estudo desta pesquisa.

Para uma observação mais eficaz, fez-se necessária a construção do diário do pesquisador; nesse caso, serviu para captar acontecimentos e situações não contemplados nos questionários dos professores e nas entrevistas em relação a comportamentos, desabafos, etc., que, frequentemente, faziam referência às dificuldades

encontradas nas trajetórias daqueles sujeitos, além de outros dados. As anotações eram feitas à medida que a pesquisadora ouvia os comentários, sendo registrados o dia, ambiente e a pessoa que os colocava.

Constatou-se que as informações livres “em conversa” e reuniões, muitas vezes, trazem uma riqueza de detalhes que escapam às perguntas estruturadas, além de expressarem uma construção interpretativa única, própria do sujeito e seu contexto, incorporando julgamentos de valor e sentimentos relativos às suas experiências com o PROEJA. Esses aspectos auxiliaram na construção da dissertação, servindo de complemento aos dados coletados por meio de entrevistas e de questionários.

3.3. Análise dos dados

Aos dados resultantes dos questionários, entrevista, análise documental e observações, foi feita uma *análise de conteúdo* que de acordo com Bardin

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção entre (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, apud TRIVIÑOS, 2006, p. 160).

Para análise dos dados das entrevistas, foram utilizados os passos propostos por Minayo: Ordenação dos dados das entrevistas; 2. Classificação dos dados, composta por leitura fatigante, interrogativa e repetida dos textos. A partir daí, inicia-se a composição das categorias empíricas e a composição de dados. Pela leitura exaustiva das entrevistas, foram identificados os temas que, agrupados por afinidade e de acordo com as perguntas, passaram a construir categorias.

Para garantir o anonimato na identificação dos entrevistados, foram utilizadas as siglas: gestor 01(G1), gestor 02 (G2), gestor 03 (G3) e gestor 04 (G4). Para identificação dos professores que responderam ao questionário, optou-se pelas siglas: Professor 01 (P1) e assim sucessivamente até o Professor 13 (P13).

CAPÍTULO IV

DIALOGANDO COM AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

A análise de dados qualitativos, segundo André e Lüdke, “significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 45)

Nessa acepção, a interpretação dos dados da nossa pesquisa teve seu início desde os primeiros momentos de observação e investigação, tornando-se mais metódica após cada coleta de dados. Portanto desde o começo do estudo utilizamos de procedimentos analíticos, ao constarmos a pertinência das questões selecionadas, referentes ao objeto de estudo.

As representações dos interlocutores do campo empírico da pesquisa (professores, alunos e gestores), a metodologia adotada, juntamente com os instrumentos utilizados no decorrer de toda a pesquisa, possibilitaram a aquisição de dados importantes. Por conseguinte, a análise dos dados tem como linha central de discussão a interpretação e os desdobramentos desses próprios dados à luz de teorias, evidenciando o intercruzamento de algumas respostas dos questionários aplicados e das entrevistas.

Portanto, os dados conseguidos representam as variadas formas de ação, visão de mundo e perfil dos sujeitos, numa perspectiva contextualizada do estudo de caso descritivo, buscando compreender “*in situ*” as relações que envolvem o objeto de estudo.

A interface e cruzamento dos dados, inclusive a análise comparativa das representações de dois dos segmentos acima, tornou-se um campo fecundo, possibilitando-nos a análise e discussão, rumo aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Como o objetivo geral de nosso estudo é analisar as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA na EFAJ, caminhamos na seguinte linha: Primeiramente contextualizamos o nascimento do PROEJA. Em seguida abordamos o Documento Base e a proposta pedagógica do governo, dando uma visão geral das teorias que deveriam nortear a implementação do programa. Logo depois, são mostrados os caminhos que o PROEJA trilhou para sua implantação na EFAJ (campus Guanambi) e posteriormente tentamos

averiguar em que medida as orientações do documento base e do decreto foram atendidas pelo plano de curso do PROEJA, analisando aquilo que foi prescrito e o que foi praticado. Finalmente, apresentamos a formação, percepção, discurso e práticas dos professores, gestores e as expectativas dos alunos.

4.1 Situando o PROEJA

O PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é visto como um grande desafio para as escolas que estão atuando nessa modalidade de ensino tão em evidência nas discussões em torno dos rumos das nossas políticas educacionais no projeto de construção de um modelo de sociedade democrática.

O PROEJA tem suas bases no Decreto 5.154/04. Esse decreto surgiu num contexto de luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação propedêutica, dicotomia essa que tem sua expressão maior no nível médio da educação básica e que foi consagrado pelo Decreto 2.208/1997, do governo Fernando Henrique Cardoso, que separou formalmente o ensino técnico da formação geral e básica. De acordo com Kuenzer (2006), esse decreto atendia ao acordo assinado entre o MEC e o Banco Mundial, cuja proposta era separar o Ensino Médio da Educação Profissional, que passaram a ser distintos e não integrados.

O Decreto 5.154/04 na concepção de Frigotto (2005a), “é um documento híbrido, com contradições”¹², mas inovador quando permite a integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos e com a promoção do nível de escolaridade dos trabalhadores. Além disso, vincula a formação profissional de nível médio ao ensino médio, retomando a possibilidade da educação integrada, porém conservando formas aligeiradas de formação profissional, ou seja, a concomitância e a subsequente, ambas oriundas do decreto 2.208/97.

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

Apesar do Decreto 5.154/04 apontar a possibilidade da educação integrada, o governo não se esforçou em constituir-na nas instituições públicas das esferas estadual,

¹² FRIGOTTO, 2005, p.26

federal e municipal, expandindo as matrículas para o ensino médio e aumentando sua qualidade. Além disso, a própria sociedade não se movimentou e não se apropriou do decreto como ferramenta de transformações concretas em relação à educação profissional. (FRIGOTTO, 2005a).

Após um ano de vigência do Decreto 5.154/04, o PROEJA foi instituído através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e exprime uma deliberação do governo de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível fundamental e médio, da qual, em geral, são excluídos.

As instituições federais de educação profissional estavam acostumadas a atuarem no ensino médio integrado ao ensino técnico e a lidar com estudantes, que em sua esmagadora maioria, são adolescentes egressos do ensino fundamental. Presumimos que a maior parte das escolas da rede nunca lidou com o público da modalidade EJA, portanto, é completamente aceitável que houvesse receio, no que diz respeito ao despreparo de seus profissionais para atuarem com essa clientela, e também limitações com as práticas educativas caso não fossem muito bem analisadas, planejadas para serem executadas. O que é inaceitável, em nosso entendimento, é a rejeição da EJA na rede, alegando incapacidade dos alunos para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

A instituição do PROEJA na rede federal se deu, primeiramente, com a publicação da Portaria Nº. 2.080 em junho de 2005 pelo MEC. Segundo Moura e Henrique (2007), a partir daí já começaram os equívocos dessa implantação, pois “legalmente uma portaria não pode ferir um decreto, que tem maior hierarquia e havia o Decreto Nº. 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos CEFETs (...)”. (MOURA e HENRIQUE 2007, p.24)

O Decreto citado estabelece em seu artigo primeiro, que

os centros federais de educação tecnológica – CEFETs –, criados mediante transformação das escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2004a, p. 1, apud MOURA e HENRIQUE, 2007, p. 25)

Para os autores, a Portaria necessitava de legalização. Ela não poderia passar por cima da autonomia dos CEFETs, estabelecida pelo Decreto 5.224/2004. Dessa forma, alguns CEFETs viram-se no direito de não adotar o PROEJA. Para legitimar a Portaria, em poucos dias, veio a publicação do Decreto nº 5478 de 24/06/2005 com um conteúdo quase que totalmente reformulado e ainda assim, muitas críticas foram feitas ao novo conteúdo.

No segundo semestre de 2005, a SETEC organizou uma série de oficinas pedagógicas, na intenção de capacitar os gestores acadêmicos na implantação do PROEJA. Na época, como Coordenadora Geral de Ensino (CGE), participei da oficina realizada em Salvador/BA juntamente com a antiga Diretora do Departamento Educacional (DDE) e com o Coordenador de Registros Escolares (CRE) e era notória a insatisfação e preocupação dos gestores com a forma como o PROEJA fora instituído. Nessa oficina, o Decreto sofreu inúmeras críticas e algumas escolas da rede federal de ensino posicionaram-se contra a implantação do programa, caso não fossem feitas algumas alterações, pois temiam, entre outras inquietações, que as inovações desorganizassem e desacreditassem as escolas.

Segundo Moura e Henrique (2007),

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

Os autores esclarecem que esse grupo de trabalho plural foi composto por especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da SETEC, da SECAD, dos fóruns de EJA, dos CEFETs, das Escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais. O grupo foi coordenado pela professora Jaqueline Moll que, na época, era a Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC.

No ano seguinte, o Decreto Nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto 5.840/2006 de 13/07/2006, presente instrumento legal que regula o PROEJA. Dessa vez, o decreto veio acompanhado do Documento Base (DB) que nortearia a implantação do programa.

As alterações feitas no atual Decreto são bastante expressivas, Moura e Henrique (2007) destacam as seguintes:

(...) a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o Decreto Nº 5.478/2005 estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o Decreto Nº 5.840/2006 fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito

da autonomia da instituição ofertante); b) a ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava a oferta à Rede Federal de EPT, ao passo que o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação também como espaço para as ofertas do PROEJA); c) a ampliação da abrangência do Programa (o Decreto Nº 5.478/2005 limitava o PROEJA ao ensino médio, enquanto o Decreto Nº 5.840/2006 incluiu o ensino fundamental), englobando toda a educação básica. (Ibid., p. 27)

Essa ampliação da carga horária foi um dos maiores questionamentos dos gestores na oficina em Salvador, percebia-se a grande preocupação em não atingir qualidade no ensino, considerando que a carga horária máxima dos cursos seria de 1600 horas. A extensão do programa às esferas municipais e estaduais também foi de suma importância, ao considerarmos a demanda desse público.

Embora houvesse avanços dentro do Programa com a reedição do Decreto, Frigotto nos chama atenção para o aspecto fragmentado da política de educação profissional do governo federal. Entre outros, a propagação de programas e projetos de educação profissional, sem articulá-los entre si, como por exemplo, a Escola de Fábrica, o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) e o próprio PROEJA; e a separação da política de educação profissional e a do ensino médio dentro da estrutura do Ministério da Educação. (FRIGOTTO, 2005b).

A implantação do PROEJA é um desafio que vem sendo encarado pelas Instituições Federais de Educação Profissional, visto que se constitui em uma nova forma de refletir sobre a EJA, integrando formação propedêutica e educação profissional, visando permitir aos mesmos uma formação integral. Além disso, abre-se uma nova possibilidade de inclusão, visto que o atendimento aos jovens e adultos no Ensino Médio ainda é insuficiente e sua integração com a educação profissional também representa desafios a serem enfrentados. E paira uma grande pergunta de como fazê-lo com qualidade e como edificar uma identidade para o PROEJA?

4.2. Documento Base e a proposta político-pedagógica

O Documento Base (DB) do PROEJA consta de uma retomada da história da educação de jovens e adultos no Brasil, uma análise das dificuldades de acesso, permanência e qualidade da educação básica no país, tanto para o público dito

“regular¹³” como na EJA. A partir daí, são apresentadas e discutidas as concepções e os princípios do PROEJA.

Dentro das discussões das concepções e princípios abordados pelo documento, mostra-se o papel estratégico da educação no desenvolvimento de um país, através das políticas articuladas e implementadas pelo governo, mas esclarece que nem a educação geral, nem a profissional sozinhas provocarão desenvolvimento, trabalho e renda.

Reconhece-se, também, que as nações que construíram um projeto nacional de desenvolvimento econômico independente e soberano, passaram por um grande investimento no setor educacional. “A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho”. (BRASIL, 2007a, p. 31).

É expressa, no documento, a necessidade de implementar políticas de curto, médio e longo prazos concomitantemente para diminuir o atraso da dívida, ou seja, a universalização do acesso à educação, que o país tem com a sociedade. O documento explica que Frigotto (2005) denomina *políticas de inserção*, as ações em curto prazo e *políticas de integração*, as projetadas para médio e longo prazo. A primeira vislumbra o imediatismo como forma de acelerar o pagamento da dívida social; a segunda objetiva uma visão prospectiva, isto é, a incorporação futura desse direito pelas gerações vindouras.

Ao articular as políticas públicas de educação profissional e tecnológica e outras políticas públicas, o documento observa que a educação profissional

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

O Documento também mostra que é de suma importância que essa política de educação profissional e tecnológica que é destinada aos adolescentes egressos do ensino fundamental, “seja destinada, com a mesma qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema

¹³ A denominação regular vem entre aspas porque vários autores consideram que ao nomear a modalidade EJA e a sua faixa etária como não regular, já traz pressuposto o preconceito contra a modalidade EJA e contra os sujeitos aos quais ela se destina.

educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares”. (Ibid., 2007a, p. 33).

Na concepção do documento, o PROEJA deve deixar de ser um programa temporário para se tornar uma política pública, pois o Estado vê o encontro da Rede Federal de Educação com a EJA como um privilégio a ser mantido. Entende-se que a formação que os sujeitos obterão com essa união deverá contribuir para firmar a educação como direito de todos, independente de origem socioeconômica, sexo, idade, cor; uma educação continuada que ultrapasse a formação básica e chegue até o ensino superior.

Outro aspecto fundamental requerido para que essa política se firme como de direito seria

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

Nesse sentido, fica clara que a finalidade de se proporcionar uma formação integral, baseia-se na vontade de oferecer ao educando uma formação completa, ou seja, que o torne capaz de exercer sua profissão com competência técnica, política, de forma ética e agir para transformar a realidade em que vive em função dos interesses sociais e coletivos.

Para melhor atender pedagogicamente ao público da EJA, adverte o DB, que se faz necessário buscar entender esses sujeitos, investigando como produzem/produziram seus conhecimentos, como articular esses conhecimentos aos conhecimentos adquiridos na escola; como interagir o que sabem com o saber dos professores. Quanto aos docentes, é necessário averiguar qual o seu papel, suas práticas pedagógicas e desafiá-los a inovar sua metodologia. (Ibid., p. 36).

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

O Documento aponta que a implementação desse Programa envolve a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social.

O enorme desafio está: Como fazer a integração entre Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos? O Documento Base aborda a questão da integração no item destinado ao Projeto Político Pedagógico Integrado:

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

Diante disso, torna-se clara a função principal do Projeto Político Pedagógico (PPP) na efetivação dessa integração. Pode-se exprimir, nesse contexto, que a integração se concretizará através da construção de um PPP que considere uma formação politécnica, onde cultura, ciência e tecnologia façam parte do currículo de maneira proporcional, de forma que o ensino propedêutico e o técnico sejam uniformemente ministrados, para que o jovem ou adulto formado no PROEJA possa atuar na sua área, sem perder de vista as implicações políticas e sociais do seu trabalho. Pode-se concluir que

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

Embora o decreto 5.154/2004 permita a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente e o decreto 5840/2006 admita a forma concomitante, o PROEJA opta por priorizar o projeto político- pedagógico integrado. O documento esclarece, inclusive, pautado no artigo 1º, §

4º do decreto 5840/2006 que no caso de concomitância, o PPP interinstitucional seja único e se aproxime ao máximo das ofertas integradas.

Uma ponderação importante que se faz no documento é o motivo da não admissão da forma subsequente,

(...) entre outros fatores, pelo fato da enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA. Além disso, esses alunos/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil. Assim, torna-se inviável a elaboração de um projeto político-pedagógico único. Outro ponto a ser considerado é que alunos concluintes de cursos de EJA de ensino médio possuem a certificação necessária para ingresso em cursos de educação profissional técnica de nível médio oferecidos na forma *subseqüente*. (Ibid., p. 40)

Quanto aos sujeitos-alunos envolvidos no PROEJA, o documento ressalva que a proposta deve

(...) atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência". (Ibid., p. 43)

A abertura dos sujeitos envolvidos para o novo e o comprometimento com os objetivos do programa é fundamental. Portanto, espera-se

[...] dos gestores públicos (MEC e Secretarias) comprometimento com a viabilização de financiamento permanente, em tempo hábil e com as necessárias articulações políticas, como garantia para uma oferta perene e de qualidade. Dos gestores das instituições espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA. Professores como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedades as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico. [...] (Ibid, p. 43- 44)

Nesse sentido, a responsabilidade dos professores e gestores é muito grande, pois suas práticas pedagógicas e administrativas são um elemento de vital relevância na concretude ou não de um projeto dessa natureza.

As características dos educandos do PROEJA abordada pelo documento base está em pertencer

(...) a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, constituindo um grupo populacional que tem sido reconhecido como integrante da chamada “distorção série-idade”. Embora a legislação não defina a idade mínima para acesso em cursos de ensino fundamental ou de ensino médio na modalidade EJA, há que se exercer papel pedagógico para orientar jovens que venham em busca de substituição de estudos regulares, decorrendo daí, uma vez mais, exclusões para aqueles sempre e historicamente excluídos do direito educacional. (...). Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula. (Ibid., p. 44- 45)

Convoca-se a participação ativa dos alunos no processo, levando a se superarem, conscientizando-os da importância de sua escolarização e de sua qualificação profissional.

Outro aspecto fundamental, na abordagem do Documento, é o de declarar a EJA como uma modalidade peculiar, o que implica buscar, entre outros aspectos, as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos alunos.

Averiguar qual o papel do professor de EJA, suas práticas pedagógicas, suas formas de reinventar sua metodologia, e os desafios na busca do novo, são preocupações abordadas no Documento. Dessa forma, aponta que é essencial que antes da implantação dessa política, seja oferecida uma sólida formação continuada dos docentes, por serem estes também sujeitos da educação de jovens e adultos, em processo de aprendizagem contínua.

Quanto à organização curricular, o documento deixa aberto e “considera-se que a EJA abre possibilidades de superar modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos” (BRASIL, 2007a, p. 48). Diz o Documento que independente da forma de se organizar e das estratégias que serão adotadas para a construção do currículo integrado, é essencial dialogar com as experiências já vivenciadas, elaborar metodologias dinâmicas, diagnosticar as realidades e demandas locais e um plano que seja estabelecido e executado sempre de modo coletivo, interdisciplinar.

O Documento cita as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2000 para a EJA e que determina no Art. 5º, parágrafo único que:

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de **equidade**, **diferença** e **proporcionalidade** na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (CNE/CEB nº. 1/2000, apud BRASIL, 2007a, p. 48)

Para a concepção desse modelo pedagógico, a integração entre os atores do processo é fundamental. Como consequência, há necessidade de reuniões pedagógicas periódicas e “Essa construção curricular implica uma nova cultura escolar e uma política de formação docente; também a produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma prescritivo.” (BRASIL, 2007a, p.52)

De acordo o Documento, a estrutura do currículo para o PROEJA 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; c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (§2º, Art. 38, LDBEN); d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo; e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem; g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; h) A construção dinâmica e com participação; i) A prática de pesquisa (adaptado de MACHADO, 2005). (Ibid., 2007a, p. 49)

Outro aspecto que não se pode deixar de destacar, é que a organização dos tempos na modalidade EJA será sempre do projeto do curso, desde que se cumpram as definições legais, mas possibilitando a entrada e saída do aluno do curso a qualquer tempo, desde que sejam examinadas suas condições para ter acesso ao curso e “o domínio de conhecimento atingido, em confronto com os objetivos definidos para o curso,

o que tanto pode ser em tempo menor que o previamente fixado quanto em tempo maior”. (BRASIL, 2007a, p. 52)

O documento aponta para uma avaliação que abarque todos os períodos e recursos que o professor usar no processo de ensino-aprendizagem, tendo como finalidade primordial o acompanhamento da formação dos educandos, averiguando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso. Segundo o documento, a avaliação deve privilegiar, acima de tudo, a verdadeira possibilidade de movimentar os alunos na procura de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, o Documento Base assinala que a avaliação

(...) deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re) construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade. (BRASIL, 2007a, p. 53)

Em uma aprendizagem significativa não acontece apenas a fixação da estrutura do conhecimento, mas se desenvolve a competência de transferir essa informação para a sua possível utilização em um contexto diferente daquele em que ela se concretizou. Nesse intuito, faz-se necessária muita criatividade e diversificados instrumentos de avaliação por parte do professor. Caso contrário, estaremos reforçando o fracasso pelos quais eles já passaram e colaborando com sua nova exclusão.

A partir das diretrizes procedentes do Documento Base, várias ações estão em andamento para solidificação desse projeto. Entre essas ações pode-se destacar: a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores; a constituição de núcleos de pesquisa visando a 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, elaboração de material educativo referencial para a produção de material didático e concessão de auxílio financeiro ao estudante do PROEJA.

O DB adverte, entretanto, que o programa só se concretizará se houver participação social e envolvimento das diversas esferas e, obviamente, financiamento do governo na busca da inclusão e de uma sociedade mais igualitária. É preciso destacar positivamente a atuação da SETEC, pois todas essas ações foram concretizadas, embora mereça estudos se o resultado obtido é o esperado.

4.3 O PROEJA na EAFAJT (*Campus Guanambi*)

Em acolhimento ao Decreto 5478 de 24/06/2005, o PROEJA foi implantado na EAFAJT em julho de 2007, de acordo com determinações legais estipuladas pelo Decreto 5478 que depois fora revogado pelo Decreto nº 5840/06. Dessa forma, o governo federal decretou que:

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.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º 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, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º,

§ 1º, incisos I e II, do Decreto No. 5.154, de 2004. (BRASIL, 2006b)

Em ofício circular enviado pela SETEC aos dirigentes das escolas, foram esclarecidos quais os gastos que poderiam ser feitos com o orçamento do programa. Dentre eles, instalações, capacitação/treinamento, material de consumo, serviços de consultoria, reforma de infraestrutura, entre outros.

O governo federal destinou um recurso através do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) para garantir, à educação profissional e à educação de jovens e adultos, os recursos orçamentários indispensáveis para a concretização dessa política.

A EAFAJT apresentou o plano de trabalho (anexo A), recebeu um recurso orçamentário de R\$ 58.500,00 (cinquenta e oito mil e quinhentos reais) e ficou aguardando a reedição do Decreto.

4.3.1 Os caminhos para implantação

- O Plano de Trabalho

Na justificativa do Plano, foi alegada a necessidade de adequação dos ambientes com melhoria na infraestrutura física (salas de aula, laboratório e refeitório) e promover o apoio à atividade docente, dotando a instituição de condições adequadas para

implantação. O Plano foi encaminhado à SETEC no dia 08/11/2005. O período estipulado para execução foi junho de 2006 a junho de 2007.

Analisando o plano de trabalho apresentado ao MEC, constatou-se que o recurso seria direcionado para: capacitação de gestores e professores, aquisição de material de consumo, serviços de consultoria técnica, confecção de material gráfico para realização do exame de seleção, adequação de infraestrutura física.

Foi reformado o laboratório de química que seria adaptado para ser a sala do Proeja, houve compra de acervo bibliográfico de acordo com as necessidades da biblioteca, não houve capacitação nem de gestores nem de professores, houve contato para levar a mesma pessoa que prestou serviços de consultoria à escola de Ceres/GO, mas no final, isso não aconteceu.

No Plano também foi mencionado que o curso a ser oferecido seria o técnico em agropecuária integrado ao ensino médio a partir do segundo semestre de 2006. É informado também que a matriz curricular prevê um ano e meio de curso, sendo 1200 horas da formação geral e 1200 horas para a educação profissional e seriam oferecidas 35 vagas.

Aqui já percebemos que a proposta do plano de trabalho, enviada à SETEC, foi completamente alterada, desde a data de implantação, curso oferecido, o número de vagas, carga horária etc.

- As primeiras discussões

Logo no início de 2006, houve uma reunião com todos os docentes da escola para discutir a implantação do curso. Percebia-se, naquele momento, a rejeição quase que total ao Programa e quando a Coordenação Geral de Ensino mencionou que para essa modalidade dever-se-ia adequar a metodologia, o material etc., a discrepância foi geral.

Devido ao ano de 2006 ter havido eleições na instituição, o Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE) foi adiando as discussões do Proeja com a comunidade interna e somente no dia 12 de dezembro de 2006, foi agendada uma reunião com os docentes da educação básica e profissionais da área de informática da escola com o intuito de discutir a criação do curso técnico em informática, conforme o desejo do corpo diretivo da escola. Pensou-se em um curso nessa área por ser algo

ainda não oferecido pela escola e por “achar”¹⁴ que é uma área que apresenta carência na cidade.

O DDE levou a proposta para reunião. Lá se percebeu que vários docentes trataram o assunto com naturalidade, embora outros tenham desdenhado dessa política do governo por entender que esse público na Rede Federal não conseguiria alcançar as metas, mostrando assim, que os sujeitos alunos da EJA deveriam se adequar à escola e não o contrário.

Alguns deixaram bastante claro que não gostariam de lidar com essa modalidade, pois se trata de alunos que não avançariam na aprendizagem e a evasão seria muito grande, segundo foi constatado em outras escolas. Todavia, como foi uma determinação do governo, todos os professores entenderam que deveria ser cumprida.

Nessa reunião, foi eleita uma comissão para elaborar o plano de curso e subcomissões que executariam o levantamento das bases tecnológicas a serem trabalhadas nas disciplinas. Somente no início de março de 2007, após reunião com professores da formação geral e informática, foi baixada uma portaria que oficializava os trabalhos de 05 membros da equipe técnica do curso, dando-lhes um prazo de 30 dias para execução do projeto. Entre os membros, estavam 02 professoras da formação geral, 01 professor de informática e 02 técnico-administrativos com formação em Tecnologia em processamento de Dados da Unidade de Processamento de Dados (UPD).

Por falta de um acompanhamento mais efetivo do setor pedagógico da escola, o projeto caminhou a passos lentos e em nenhum momento foi levado ao conhecimento da comunidade interna para um debate amplo das especificidades da EJA. A comunidade externa tampouco fora consultada, e nenhuma pesquisa foi realizada para diagnosticar quais os reais anseios da população-alvo.

No Plano de Curso que fora importado de outra instituição da Rede e feitas as devidas modificações e adaptações pela comissão, não constam das coordenadas mencionadas pelo documento base, pois os atores envolvidos no processo não foram preparados para lidar com essas especificidades da EJA.

4.4 O Plano de Curso do PROEJA: um duelo entre o prescrito e o praticado

Ao implantar o PROEJA, a EFAJTB assegura o primeiro princípio do DB que “diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas

¹⁴ Não foi feita nenhuma pesquisa diagnóstica.

educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais.” (BRASIL, 2007a, p. 37). Salienta, contudo, que essa oferta não deve apenas garantir o acesso dos jovens e adultos à rede, como também garantir a permanência e o progresso dos alunos. Consequentemente é assegurado o segundo princípio que “consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.” (Ibid., p. 37).

O Plano de Curso, importado da Escola agrotécnica federal de Cárceres/MT, e adaptado para a Escola de Guanambi, conforme se admite na introdução, baseia-se nos princípios de um currículo de formação crítica, pois menciona que

A Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, Guanambi – BA, no intuito de contemplar sua comunidade regional oportunizando jovens e adultos a um programa de qualidade, não apenas na inserção ao mercado de trabalho, **mas também a uma educação para reflexão, criticidade e ética**, buscou implementar um programa de PROEJA. (PLANO DE CURSO DO PROEJA, 2007, grifo nosso)

Percebe-se, no entanto, que em seus objetivos específicos e no objetivo geral não há menção para a formação almejada na introdução. O objetivo está focalizado na formação para um posto de trabalho.

Proporcionar uma formação de nível médio, básica e sólida de teoria e prática em Administração e Tecnologia da Informação e Comunicação, indispensável para a compreensão dos processos produtivos das organizações e da gerência de conhecimento, capacitando o profissional para fácil inserção no mercado de trabalho. (Ibid.)

O perfil almejado para o egresso do PROEJA da EFAJTB é voltado apenas para uma formação para o mercado de trabalho, contrariando o Documento Base que prima por uma educação básica sólida vinculada à formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. O documento acredita que

A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, (...). Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007a, p. 35).

Como requisitos para o ingresso, o plano de curso observa que seria necessário passar por processo seletivo para preenchimento das vagas e que essa seleção seria através de prova escrita. Os editais mostram que os 03 processos seletivos do PROEJA foram por entrevista. Consultando as atas, nota-se que a decisão da seleção ser através de entrevista foi colocada em votação em reunião com o corpo docente e a maioria simples venceu, apesar dos protestos de muitos. O protesto se deu porque muitos professores acharam que, por meio de entrevista, não haveria seleção e a escola absorveria uma clientela bastante desqualificada. Foi importante a seleção através de entrevistas, pois esse tipo de processo proporciona maior inclusão para o público alvo.

Quanto à matriz curricular, apesar da abertura dada pelo Documento Base, enquadra-se numa estrutura tradicional. São quatro aulas por dia com duração de uma hora cada. Apesar de mencionar que as aulas “serão condensadas em módulos, considerando uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos com sazonalidade nos bimestres” (PLANO DE CURSO PROEJA, 2007, p.06), isso ficou apenas no discurso. A realidade define-se da seguinte forma: não há interdisciplinaridade e as unidades não são por bimestre, é semestral. O curso é anual com duração de 03 anos e uma carga horária de 2.400 horas, sendo 1.240h para formação geral e 1.160h para formação profissional. No último ano, está reservada uma carga horária de 80h para a disciplina de Orientação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Há um questionamento dos professores sobre o TCC, pois se acredita que essa forma de avaliação com o PROEJA não vai funcionar devido ao perfil dos alunos.

O aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores é assegurado no plano de curso. Já a organização dos tempos e espaços é feita apenas nos espaços escolares e não há como ser de outra forma, pois não existe um projeto que contemple essas atividades.

Como a maioria dos alunos do PROEJA já possuem o ensino médio, a maior parte deles pediu aproveitamento de estudos das disciplinas da formação geral. Esse pedido foi levado para votação e foi aceito por grande parte dos professores. Essa questão teve grandes questionamentos entre os professores do PROEJA e os gestores do departamento pedagógico. Uma pequena parte de professores levantou a questão de o curso ser integrado, portanto não se poderia dispensar os alunos. Mesmo assim, a dispensa foi concedida após consulta ao MEC e apenas 15 alunos cursavam o curso integralmente. Essa atitude contradiz o Documento Base que orienta adotar um currículo integrado, cujo sentido é esclarecido na citação abaixo.

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p.84, apud BRASIL, 2007a, p. 40).

Ao dispensar os alunos das disciplinas da formação geral, a fragmentação do currículo tornou-se inevitável e a formação almejada pelo Documento Base é completamente eliminada, caindo novamente “em uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma **educação pobre para os pobres.**” (ibid., p. 35). Outro ponto que destoia da orientação do DB é que ao dispensar os alunos da formação geral, a escola estaria admitindo a forma *subsequente*, e os alunos concluintes do ensino médio já possuem a certificação necessária para ingressarem nos cursos pós-médios, conforme observa o próprio documento.

O investimento que o Estado está fazendo no PROEJA é direcionado às pessoas que não terminaram sua escolarização básica, pressupõe-se, pois, que esse é o público que frequenta o programa. A intenção é justamente focalizar nesse grupo específico, permitindo, “(...) então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas seqüelas do passado.” (ibid., p. 15). Quando se levantou o perfil dos educandos do PROEJA da EFAJT e se constatou que o verdadeiro público é minoria, no nosso entendimento, aí já começa a frustração do programa, caso não sejam tomadas as devidas providências para buscar esse público, sem contar que o Estado está investindo duas vezes em quem “não precisa”¹⁵. Em outras palavras, é a inclusão dos já incluídos na educação.

A avaliação do rendimento dos alunos do curso técnico em informática na modalidade EJA da EFAJT é feita nos mesmos moldes dos alunos do ensino *regular*, ou seja, será considerado aprovado o aluno que obtiver média igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência mínima de 75% das aulas. A recuperação paralela é feita ao final do semestre, substituindo a menor nota do aluno. Aos alunos do curso regular foi outorgado o direito de ter uma dependência e esse direito não foi estendido ao PROEJA no plano de curso, embora tenha sido feita de modo informal.

¹⁵ Não precisam da escolarização básica, mas buscam a formação profissional.

Em uma das reuniões para discutir o PROEJA, tivemos uma, para votar qual o posicionamento da escola em relação a um determinado aluno que não estava podendo frequentar as aulas às terças-feiras à tarde. Foi feita a votação e os professores entenderam que por se tratar da modalidade EJA que trabalha com várias particularidades, o aluno poderia ultrapassar a frequência mínima exigida e os docentes daquele dia faltoso fariam um acompanhamento à parte com esse aluno. Nesse caso, apesar de não estar prescrito, foi o praticado.

A primeira turma do PROEJA, como já foi dito, ingressou em julho de 2007, conseqüentemente o ano letivo terminaria em julho de 2008. Muitos pontos ainda estavam obscuros em relação ao processo avaliativo do PROEJA e apesar dos pedidos de alguns professores para reunir e tomar algumas providências, a coordenação só foi efetivá-la no final do II semestre e de forma aligeirada. No dia 16/07/2008, foi passado um memorando pela CGE, marcando uma reunião para o dia 18/07/2008 para tratar do fechamento do primeiro ano letivo do PROEJA. Verificamos que nem todos professores tomaram conhecimento desse primeiro encontro, por isso dos 15 professores, compareceram 06 e mais a DDE substituta, o CGE e o supervisor pedagógico. Questionados, por nós, de o porquê dessa reunião não ter sido agendada com antecedência e a não convocação de todos os professores, inclusive eu, mediante uma pauta tão relevante; fomos apenas informados que não houve tempo de contatar os demais, pois esses não se encontravam em suas salas ou estariam ministrando aulas naquele momento.

Depois desse primeiro encontro, ainda tiveram mais 02 reuniões nos dias 23/07/08 e 29/07/2008 para tratar do mesmo assunto e as discussões foram sempre as mesmas.

Para consolidar a demonstração do pouco compromisso de alguns gestores, a DDE logo justificou que não sabia de nada e que a reunião foi pedida pelo supervisor pedagógico. O principal ponto da primeira reunião era o que fazer com os alunos que não alcançaram os 60% da nota, já que não existiam nem dependência, nem Conselho de classe, todos estariam condenados a repetir o primeiro ano, precisaria; pois, achar uma alternativa urgente. O supervisor trouxe uma proposta de se fazer a dependência em 06 meses e os alunos não frequentariam a segunda série. Caso obtivessem êxito na dependência, cursariam a segunda série a partir de fevereiro de 2009.

Houve uma ampla discussão nesses 03 encontros com posicionamentos contra e a favor da proposta. Naquele momento, observamos comentários dos vários participantes, tais como:

(...) isso está acontecendo porque pegamos alunos que não têm condições de estar aqui”; “esse proeja é um calo, a seleção é um problema”; a falta de concorrentes dá nisso; não podemos comparar com o pessoal do subseqüente, teremos que fazer mágica; “mas quem tá fazendo proeja é o pessoal do pos-médio praticamente”; “eles não vêm fazer as provas, não entregam os trabalhos no dia certo, tem que tá correndo atrás..”; “não to seguindo o programa da disciplina, eles não dão conta”; “eles não vão nos valorizar, se ficarmos correndo atrás deles para entregar trabalho”; “temos que ter cuidado com a qualidade desses técnicos que vamos formar...”; “a segunda turma é bem melhor que a primeira;(...)

Dentre as contestações e questionamentos levantados, podemos pontuar que aquela reunião refletia a falta de clareza da política da escola com o PROEJA. No final do semestre, alunos e professores se sentiam desestimulados. Ficou claro que todos tinham responsabilidade com esse desastre nas notas dos alunos e principalmente o departamento e coordenação que não tinham compromisso, pois não se marcava reunião para acompanhamento, não se atentou para marcar as datas das provas finais, o calendário do PROEJA passou batido, no planejamento não foi reservado um momento para se discutir o PROEJA e tudo era resolvido na base do imediatismo, reuniões rápidas, convocação pela metade, falta de comunicação do departamento com os alunos e tudo se resolvia com *jeitinhos*.

O supervisor, inclusive, argumentou que os alunos do PROEJA até mereciam mais atenção do que os outros, mas que se deveria tomar cuidado para não fazer do PROEJA um curso “noturno”, ou seja, o aluno finge que aprende e o professor finge que ensina. Dever-se-ia tomar cuidado para que a primeira turma não estigmatizasse as demais. A escola teria que perceber as fragilidades do aluno e trabalhá-las e que se houvesse evasão nem justificaria manter o curso. Foi sugerido nessa reunião, inclusive, que fosse mudado o nome do curso, ou seja, não vinculasse o curso de informática ao PROEJA, porque proeja “foi apenas um programa do governo”.

Foram nessas reuniões também que os professores mostraram aos gestores a necessidade de se refazer todo o plano de curso, adequando horário, currículo, avaliação, tirar o TCC etc.. O CGE perguntou qual seria a atitude da escola com os reprovados do PROEJA. Os professores concordaram que o problema estava prestes a deflagrar, mas para saber a atitude diante disso, precisaria primeiro se perguntar se se queria a reprovação ou que esses alunos continuassem no programa. Complementou-se dizendo que caso esses alunos ficassem afastados por 06 meses, muitos não retornariam e que o ideal seria um trabalho paralelo para tentar integrar. O coordenador argumentou que essa forma de dependência precisaria ser regimentada. Os professores retrucaram que essa não era a hora de ser legalista, afirmaram que os alunos do

PROEJA tiveram tratamento diferenciado para entrar e que teriam que continuar com esse tratamento para permanecerem na escola. Ao término, todos concordaram com a dependência por 06 meses, afirmando ser uma saída honrosa mediante a falta de planejamento das práticas pedagógicas e administrativas para o PROEJA.

Todas essas questões nos remetem a uma observação do Decreto 5840/2006 em seu artigo 1º, parágrafo 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, 2006b, grifo nosso). Concordamos com o decreto e o DB quando sugerem a construção do PPP e acreditamos que todas essas discussões seriam minimizadas ou quiçá eliminadas, pois estariam contempladas no projeto. O projeto pedagógico é, pois, um instrumento teórico-metodológico que visa auxiliar a enfrentar os desafios do cotidiano escolar, só que de uma forma reflexiva, consciente, sistematizada, orgânica e o que é fundamental, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. (VASCONCELOS, 2002)

Ao final dos 03 encontros, ficou estabelecido que seria elaborada uma resolução, regimentando a dependência para anexar ao plano de curso do PROEJA depois de ser apresentado ao Conselho de Professores¹⁶ e se elegeria uma nova comissão para reformular o Plano de Curso .

O Plano de Curso foi reformulado e uma nova proposta foi apresentada à direção geral pela comissão e será dado conhecimento ao Conselho de professores no Planejamento 2009¹⁷ e logo depois ao Conselho Diretor para ser aprovada.

Comparando as 02 propostas, podemos afirmar que foram poucas as alterações promovidas pelo novo Plano, dentre elas, pode-se destacar: algumas disciplinas foram condensadas, em vez de 01 aula por série, serão 03 aulas na mesma série, diminuindo a quantidade de disciplinas nas séries; somente língua portuguesa e matemática foram conservadas nas 03 séries; as 04 aulas de 01 hora cada passaram a ser 05 aulas de 45 minutos, tal como os outros cursos da escola; inglês e literatura dobraram a carga horária; foi retirada aquela observação de que as aulas seriam condensadas em módulos, considerando uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos com sazonalidade nos bimestres; a monografia foi retirada e foi incluso o seguinte parágrafo:

O projeto final do curso, disciplina projeto, o aluno deverá utilizar de todo o conhecimento acumulado ao longo do curso, sob a

¹⁶ É um órgão consultivo e deliberativo formado por todos os docentes da escola.

¹⁷ O planejamento irá acontecer nos dias 04,05 e 06 de fevereiro de 2009.

orientação/acompanhamento do professor da disciplina, desenvolver uma solução-problema vinculada à área técnica. Culminando em um trabalho escrito e apresentação em seminário para colegas e professores convidados ou um artigo científico a ser publicado. (PLANO DE CURSO DO PROEJA, 2009)

Os objetivos continuam os mesmos, ou seja, não contemplam a formação cidadã; continua prevendo uma avaliação escrita nos requisitos de ingresso, apesar do ingresso ter sido através de entrevista até então; o perfil do egresso almejado pelo curso não foi alterado, permanece não prevendo a dependência, que causara tanta polêmica; enfim mais uma vez foi feito sem discussões coletivas e ainda não houve proposta para construir o PPP que atenda as especificidades do PROEJA. Constatamos também que até a presente data, a proposta ainda não foi regimentada.

4.5. Professor do PROEJA da EFAJT: sua formação, conceitos e práticas.

Os professores que atuam no PROEJA, sujeitos que compõem o campo empírico desta pesquisa, conforme dados obtidos através de aplicação de questionário (**Apêndice B**), possuem o seguinte perfil: o sexo feminino prevalece com 54% e no tocante à idade, 50% está entre 21 a 30 anos e 50% entre 41 a 50 anos. Desses, 69% ministram disciplinas do núcleo comum e 31% da área profissionalizante. Quanto à formação, 62% (09) possuem licenciatura e 38% (04) cursaram bacharelado.

Com relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelaram que 04 são mestres, 01 é doutor, 06 estão com o mestrado em andamento, 01 cursando doutorado e 01 é servidora técnico-administrativo da área de informática e possui Especialização (*lato sensu*). O regime de trabalho, com exceção de 01 professora que é substituta, é de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Salvo a professora de Física e um dos professores de Língua Portuguesa, os demais atuam em sua área de formação.

Quanto ao tempo de atividade docente, verificamos que 08% dos docentes lecionam há menos de 10 anos, 31% lecionam entre 10 a 15 anos, enquanto que a grande maioria, 53% há menos de 05 anos e somente 08% com um período superior a 15 anos. Desse total, 85% (11) afirmaram que nunca ensinaram nessa modalidade e 15% (02) já vivenciaram essa realidade na época em que estavam vinculados à rede estadual. A questão da experiência docente em EJA não constitui, teoricamente, em dificuldades que possam implicar no “fazer pedagógico”, entretanto, a formação específica tanto de graduação como de pós-graduação não está direcionada à EJA. O questionário mostra,

inclusive, que 92% (12) não possuíam capacitação nessa modalidade até aquela data (outubro/2008) e os 08% (01) que possuem, especificaram que foi uma formação oferecida pela SETEC para gestores.

Com essas informações, esperávamos que a maioria não se sentisse preparada para lecionar no PROEJA, porém os dados mostraram ao contrário: 62% afirmaram estar preparados para lecionar no PROEJA. Essa afirmação nos levou a aprofundar na investigação dos motivos dessa maioria se sentir tão bem preparada e o resultado nos mostrou que esses docentes pensaram que se tratava de uma preparação conteudista. Com exceção de 02 professores da área de informática, os demais ministram aulas em outras modalidades oferecidas pela escola, seja “*regular*” ou *subsequente*. Baseados nessa experiência, houve unanimidade em admitir que há diferença para ministrar aulas no PROEJA em relação as outras modalidades.

No nosso entendimento, o fato da EJA ser vista pelos governos como uma modalidade educativa que nem sempre demanda profissional apropriado para o seu exercício (Soares, 2008), dificulta a formação do docente. Embora admitamos que essa visão da EJA venha sendo superada pelo atual governo federal.

De acordo com Nóvoa (1995), o agente de maior responsabilidade pela ação educativa é o professor. Assim sendo, ao se convocar o professor da rede federal para lidar com essa modalidade de ensino, faz-se necessário atentar para a responsabilidade de seus atos educativos e conseqüentemente investir na sua formação continuada já que não houve uma formação inicial.

Nessa acepção, Soares (2005) enfatiza, também, os estudos de Machado (2000), os quais assinalam que “há quase unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA”. (SOARES, 2005, p. 134)

Outro ponto que merece destaque, diz respeito à carga horária de alguns docentes. Esses afirmam cumprir uma diversificada carga de trabalho e alegam que, muitas vezes, não há tempo suficiente para planejar um processo pedagógico dinâmico e consoante com as necessidades de sua clientela.

Quando perguntados se conhecem a legislação básica do PROEJA, 54% afirmaram que conheciam. Em relação ao plano de curso (PC) do PROEJA atender às especificidades da EJA; a maior parte, 38%, afirmou não ter conhecimento, pois não teve acesso ao plano de curso, outros assinalam que por não existir clareza na definição das políticas internas para o PROEJA, fica difícil pensar com lucidez no plano e especificidades; 31% assinalam que não atende, uma vez que é quase o mesmo do

ensino *regular*; outros alegam que são muitas disciplinas para pequena carga horária; não há integração entre os elementos curriculares e os outros 31% acreditam que sim, mas admitem que necessita de adequações. Vale destacar que o P1 que também ocupa cargo de confiança mostrou-se contrariado à forma objetiva da pergunta e argumentara que:

um plano de curso sempre atende em parte e sempre precisa ser melhorado, por ser necessariamente: dinâmico, dialógico e dialético. Talvez o nosso Plano de Curso carregue mais equívocos de concepção pela forma aligeirada que ele foi preparado e pela falta de formação nessa modalidade de todos nós inseridos no processo. Mas, sabendo disso, já existe uma Comissão para tratar do assunto e fazer a primeira revisão de várias que deverão ocorrer sempre que se fizer necessário. (P1)

Percebemos, no percurso da nossa análise, que faltou um dos propósitos apontado pelo Documento Base do PROEJA que é a construção coletiva. Dentre os 13 professores, 31% (04) afirmaram ter feito parte da comissão que elaborou o plano de curso. Desses, 02 afirmaram que a comissão utilizou o Documento Base na elaboração do Plano de Curso, 01 disse que não utilizou e 01 não sabia.

Questionados sobre em que a comissão se baseou para elaboração do PC; o P2 afirmou que foi baseado em um modelo adotado por outra escola agrotécnica, os Professores 07 e 08 garantiram que foi na legislação e consulta a colegas e projetos de outra escola, fazendo-se as adaptações necessárias à realidade da EFAJT, o P4 que assegurou não saber se o DB fora utilizado, foi categórico em afirmar que:

apesar de não ter participado da elaboração da proposta, em conversa com membros da elaboração, ficou evidente o total desconhecimento do documento base ou de qualquer outro elemento de base legislativa para fundamentar o projeto. A elaboração foi feita a partir de modelos prontos de outras instituições que sofreram pequenas alterações para mascarar a cópia. (P4)

Com relação à escolha do Curso de Técnico em informática, na visão de 69% dos docentes é adequado, elencando vários motivos: o P1 assegura que qualquer curso poderia ser adequado ao PROEJA e o êxito dependeria de vários motivos e como exemplo citou a maneira como o conteúdo seria construído junto aos estudantes. Complementou sua assertiva, argumentando que não se poderia dizer que esse ou aquele curso não era adequado para o PROEJA, pois na sua visão, poderia revelar até mesmo um preconceito, haja vista que implicitamente estaríamos afirmando categoricamente a incapacidade dos estudantes do PROEJA em lidar com aquilo e sua impossibilidade de aprender. Outros disseram que era um curso que oferecia boas

oportunidades de trabalho desde o básico ao mais complexo e entendem que depende dos interessados; os professores também se mostraram preocupados em como selecionar de forma que o nível do curso não fique muito baixo. Admitiram que qualquer curso que a escola ofereça pode ser contemplado pelo PROEJA e que o problema não residia no curso, mas sim na forma como percebíamos e lidávamos com aqueles sujeitos que ficaram à margem. Necessitaríamos de uma mudança na concepção de mundo. Foram listadas inclusive as expressões tão comuns no vocabulário dos docentes ao se referirem ao curso: “o peje da escola, o proeja da escola”. Foi observado ainda que havia uma estigmatização muito forte com o PROEJA e finalizamos com a pergunta de um dos docentes: integrar ou alijar?

Mediante esses discursos, constatamos que a maioria dos docentes percebe que deveria haver uma forma diferente de lidar com o PROEJA, independente do curso que seja ofertado para essa modalidade. Reconhecem também a importância da construção coletiva, as especificidades dos sujeitos, a estigmatização da modalidade, das inovações educativas a serem executadas para que os objetivos sejam atingidos. Entretanto, essas inovações só terão êxito se houver compromisso e participação ativa dos docentes (TEDESCO, 2004).

Os 23% que não concordam com a escolha do curso, acreditam que o curso é muito complexo, portanto exige muito dos alunos. Outro esclarece que embora não concorde com a escolha, acredita que o curso pode se adequar desde que seja integrado e com simulação de situações profissionais. 92% dos docentes admitem que gostariam de ver a escola oferecendo outros cursos na área de agropecuária (zootecnia, agricultura, agroindústria) para o PROEJA.

Com referência as formas de organização da interação em sala de aula, o levantamento foi feito a partir de duas perguntas específicas do questionário. Na primeira, o professor deveria escolher os itens ou estratégias de organização que utiliza com maior frequência em seu trabalho: aula expositiva; aula prática; organização de seminários; organiza os alunos em pequenos grupos; propõe atividades interdisciplinares; outros. Os resultados apontam que a aula expositiva continua predominando em 32% dos casos, em segundo lugar com 24% aparecem os trabalhos em grupos, ficando quase empatados com os seminários que somam 23%, os 13% das aulas práticas estão relacionados às disciplinas profissionalizantes.

Os projetos interdisciplinares tão solicitados pelo Documento Base não apareceram, embora 92% dos docentes asseguraram ser a favor da articulação entre os conteúdos e só 8% se mostraram contra. Questionados sobre quantos realizam essa

articulação, 62% afirmaram que não realizam, enquanto 38% disseram realizar. Se compararmos essas respostas com as respostas das estratégias de organização em sala de aula, podemos garantir que existe uma contradição, visto que nenhum professor marcou que realiza projetos interdisciplinares.

Na segunda pergunta, o professor deveria escolher quais os recursos mais utilizados nas aulas: quadro/pincel e projetor de multimídia ficam praticamente empatados. Por ser uma escola da rede federal, os recursos áudios-visuais (TV, DVD, vídeo, retroprojetor, 02 laboratórios de informática etc.) , material para organizar oficinas, ônibus para visitas técnicas, tudo isso existe na escola. Os resultados apontam que há uma boa diversificação de recursos. São muitos os recursos oferecidos pela escola, portanto os professores podem inovar o seu “fazer pedagógico”, tornando as aulas mais prazerosas e saindo da rotina. Como todos os professores possuem dedicação exclusiva, isso implica também que há como o Departamento estabelecer um horário vago comum a grupos de professores para um planejamento coletivo.

Quanto ao uso do livro didático e outros materiais didáticos que orientam o estudo do PROEJA, a maioria dos professores, 38%, afirma usar o livro didático como principal recurso na sua prática pedagógica. 19% utilizam material de tele cursos, 06% utilizam anotações em sala de aula e 37% asseguram utilizar apostilas de sua autoria. Esse último material pode corresponder aos objetivos do Documento Base desde que tenha sido construído, levando em consideração a realidade e vivência do aluno, mas como não houve um estudo dessa realidade, todos os materiais didáticos analisados são prescritivos, contrariando o documento base que ressalta a importância da “produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma, prescritivo.” (BRASIL, 2007a, p. 52)

Ressaltamos, ainda, que essa afirmação de que possuem material didático próprio não procede, uma vez que ao ser informado pela CGE da chamada pública do MEC/SETEC para apresentação de seus materiais que seriam destinados à publicação, nenhum professor se manifestou. Em nossa análise dos materiais, verificamos que nenhum docente possui material didático próprio.

Não foi nosso objetivo, porém, comparar os materiais utilizados pelos docentes, classificando-os como “bons” ou “ruins”, não queremos dizer com isso que o material didático do professor “A” não seja coerente com os objetivos propostos pelo programa, uma vez que seu planejamento, expresso através da escolha de conteúdos e do tipo de atividade que propõe, está claramente vinculado as avaliações que garantam as certificações. Não dispomos, no entanto, de dados para concluir sobre a “eficácia” desses

materiais ao atender a esse objetivo. Tampouco concluímos se os materiais, na forma como são constituídos, atendem às necessidades dos jovens e adultos matriculados no PROEJA.

Há muitas outras demandas desse grupo a serem consideradas, ainda que muitas delas não sejam explicitadas, como por exemplo, o desejo de acesso ao conhecimento. Assim a qualidade do material didático ao proporcionar uma relação positiva com o conhecimento escolar (em contraposição a uma frequente relação “negativa” na história de escolarização de jovens e adultos) pode contribuir na construção de significados para o conhecimento que se pretende ensinar.

Os dados comprovam que a maior parte dos professores (46%) tende a seguir o que está determinado pelo plano de curso, vale lembrar, todavia, que a ementa foi feita pelo próprio professor da disciplina. Outros (23%) afirmaram basear-se nos conteúdos do curso *regular*, o que é admissível, afinal esse é o público com o qual eles lidam. Questionamos aos docentes qual critério ele utilizou para conservar determinados conteúdos em detrimento de outros, obtivemos como respostas que houve a seleção de assuntos menos complicados, uma vez que o “conceito” que se tem da EJA são estudantes com grande dificuldade de aprendizagem; outros basearam nos assuntos que eles julgam ter mais conexão com o curso de informática (área de exatas), mas admitem que em nenhum momento foi feita uma discussão com os professores da área profissionalizante para seleção desse conteúdo.

Os 23% que informaram buscar aproximar o conteúdo de acordo com a realidade do aluno foram os que mais se aproximaram das especificidades da EJA, indicadas pelo DB. Entretanto, há de se analisar qual foi a realidade diagnosticada por esses professores. Seria uma constatação de fatos? Voltando aos professores depois de obter esse dado, verificamos que a realidade diagnosticada trata-se da percepção do grau de conhecimento dos alunos do PROEJA para adequar o conteúdo.

O estudo dessa realidade, até mesmo para que o direcionamento das ações estivesse em sintonia com todas as disciplinas, deveria ser uma preocupação e uma construção coletiva. “(...) Não é possível que a leitura de mundo seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. (...)”. (FREIRE apud ANTUNES, 2008, p. 103). De acordo Antunes (2008), a realidade do educando deve ser compreendida e problematizada.

Nessa problematização, o educador desafia os alunos com questões para que opiniões e relatos surjam. O educando dialoga com seus pares

e com o educador sobre o seu meio e sua realidade. Essas discussões permitirão ao educador apreender a visão dos alunos sobre a situação problematizadora para fazê-los perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la. (ANTUNES, 2008, p. 111)

Esse problema seria pelo menos minimizado com a construção de uma proposta político-pedagógica para o PROEJA. Inclusive 46% dos professores afirmam que essa proposta não existe, outros 46% admitem não saber e 8% asseguram sua existência, mas quando a proposta foi requisitada pela pesquisadora, o professor em questão não conseguiu localizá-la. Acreditamos, conseqüentemente, que essa proposta não deve existir.

A dificuldade de aprendizagem dos alunos, a falta de motivação dos alunos e a falta de formação específica para lidar com a EJA, conforme sinalizados pelos professores, são as três maiores dificuldades encontradas para lidar com o PROEJA da EFAJ. Podemos verificar que essas três categorias perfazem um índice de 60%, indicando maior preponderância sobre as outras. Considerando que a dificuldade na aprendizagem e a falta de motivação estão fortemente ligadas ao processo de ensino aprendizagem, implica dizer que a prática pedagógica pode interferir no sentido de promover condições que minimizem a dificuldade na aprendizagem, conseqüentemente aumentando a motivação desse público pelos estudos.

Para alcançar um elevado grau de competência na prática pedagógica, Schliemann e Carraher (1988) asseguram que:

(...) os desafios à formação dos educadores são muito grandes, pois, para promover essa integração de forma produtiva, é necessário um alto grau de compreensão da estrutura dos conteúdos escolares por um lado e, por outro, dos procedimentos mentais de que lançam mão jovens e adultos para resolver problemas práticos do cotidiano e explicar os fenômenos que os rodeiam (SCHLIEMANN E CARRAHER, 1988 apud RIBEIRO, 1999, p. 194).

Ribeiro (1999) complementa que se faz necessário

(...) o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional, seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período de desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência), fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a idade adulta. (RIBEIRO, 1999, p.194)

Nessa seqüência lógica, podemos afirmar que a prática docente pode interferir de forma significativa para expandir ou minimizar o problema, desde que sua formação possibilite esses saberes. Conforme alerta Gadotti e Romão (2000):

(...) a maioria das iniciativas no campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora. (GADOTTI, ROMÃO, 2000, p. 123)

É indispensável destacar que a falta de formação específica para lidar com a EJA, faz com que o professor da EFAJ, em conformidade com a assertiva de Gadotti, tenha como padrão da sua prática o modelo da escolaridade *regular*, ou seja, pensa todo o seu fazer pedagógico em função da adolescência ; e se considerarmos que as graduações que formam professores não oferecem estudos específicos sobre o adulto, expressos em forma de métodos e de uma didática pautados nos interesses e especificidades desse adulto e desse jovem que trabalha, essa situação se agrava cada vez mais.

A falta dessa formação específica do docente pode atribuir ao PROEJA atitudes improvisadas. É nessa lógica que Soares (2005, p. 129) aponta para essa questão, confirmando que "(...) tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas as críticas à ausência de uma formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos".

O material didático próprio para a EJA aparece em quarto lugar e demonstra a necessidade que o professor tem de encontrar algo pronto para guiá-lo, pois, segundo eles, se sentem impotentes para criar, até mesmo porque não conhecem as particularidades da EJA. Alguns informaram que até fizeram pedido de material para aplicar no PROEJA, mas perceberam que esse material não passava de uma apostila comum com conteúdo reduzido. A elaboração de material didático para EJA é uma preocupação de vários estudiosos que discutem se há viabilidade pedagógica ou não de sua utilização .

Entre os menos citados, mas que reflete a realidade está a *heterogeneidade das turmas e uma política de acompanhamento*. Os professores reclamaram que se torna complexo expor o conteúdo em turmas tão heterogêneas, pois nunca se sabe se nivela por cima ou por baixo e como, de acordo com 77% dos docentes, não se tem uma gestão pedagógica satisfatória, ou seja, uma equipe ou alguém que ajude no acompanhamento e planejamento das atividades ideais para o PROEJA; preocupe-se em avaliar o

desenvolvimento do curso na visão dos alunos; proporcione reuniões periódicas para discutir os problemas e propor soluções, a falta de tudo isso acaba dificultando ainda mais a sua prática pedagógica.

Apareceram outros itens que dificultam lidar com o PROEJA, tais como, baixa carga horária, lidar com os Portadores de necessidades especiais¹⁸ (PNE) e ausência dos alunos. Os professores, entretanto, reconhecem que a ausência de alguns alunos se agrava quando aliada à necessidade de trabalhar, fato que também diminui o tempo dedicado aos estudos o que reflete no baixo rendimento escolar. Presumimos que vem daí, o motivo de 77% dos docentes acharem que o turno noturno seria o ideal para esse público.

Os dados evidenciam que a maior parte dos professores (56%) ainda adota uma avaliação tradicional, ao mesmo tempo em que se percebe uma tentativa de diversificar essa prática. Mais uma vez, os 13% tanto de projetos construídos coletivamente como de situações aplicadas à realidade não correspondem verdadeiramente à prática observada por nós, mas acreditamos que a partir desse discurso, podemos dialogar com a nossa prática e evoluir.

Do universo de professores consultados sobre o que entendem por educação de jovens e adultos, os professores, em sua maioria, revelam um discurso afinado com a idéia preconizada pelo Documento Base em relação à EJA/PROEJA, como por exemplo:

“Educação voltada para o publico que não teve acesso aos estudos na idade própria com currículos, disciplinas e projetos apropriados e adequados as particularidades de cada turma.”(P5); “Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de educação que objetiva minimizar as distorções idade / série ocasionadas por vários motivos (...). Por trabalhar com pessoas de mais idade deve ter como um dos seus fundamentos principais a aprendizagem significativa e uma metodologia que valorize as experiências dos educandos.”(P1); “resgatar e reinserir no sistema escolar jovens e adultos que não tiveram oportunidade em tempo regular.”(P4); “Educação que atenda as necessidades reais desses estudantes, a fim de contribuir com a inserção do mercado de trabalho, aliado a uma formação humana e transformadora.”(P8); “Oferecida a um publico que não pode se formar na idade regular na educação formal, portanto com características diferenciadas, tais como: aspiração, objetivos da educação fundamental ou do ensino médio.”(P12); “Educação voltada para construção tanto do conhecimento técnico, cognitivo, como também para a formação cidadã e política do individuo, buscando dessa forma inseri-lo no mercado de trabalho.”(P13).

¹⁸ O PROEJA é o único curso da escola que possui um deficiente visual e essa situação deixa os professores inseguros em como cumprir seu papel de educador frente a essa condição.

Dentre outras respostas nessa mesma categoria. Nota-se, portanto, que o entendimento de parte dos professores que atuam no PROEJA, como presumíamos, prevê as especificidades desse público, no entanto, suas práticas pedagógicas não condizem com sua percepção, nem com a proposta do Documento Base. Ao analisarmos os planos de ensino, averiguamos que são meras adaptações dos planos de ensino do curso *regular* com redução de conteúdo. Percebe-se, entretanto, outra categoria no entendimento da minoria, demonstrada nas seguintes falas: “Preparação para atuar com eficiência e eficácia no mercado de trabalho” (P9); “educação destinada a quem não teve oportunidade de estudar na idade padrão e agora precisa se profissionalizar” (P6). Nessas falas, há um direcionamento para uma formação para o trabalho e uma visão limitada da dimensão da EJA. Um dado relevante, na nossa visão, é que essas falas são de professores bacharéis que normalmente tem uma formação mais técnica.

Diante desses aspectos e tendo como um dos interesses da investigação, a prática pedagógica dos professores do PROEJA, correlacionando-a com sua formação, percepção e proposta do programa; constatamos a grande importância do papel do professor nesse processo. O termo prática deve ser entendido aqui como “(...) o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar” (GAUTHIER, 1998, p.137). A prática pedagógica representa, portanto, um conjunto de intenções conscientes, articuladas entre si, numa relação entre teoria e prática, rumo à transformação.

O compromisso do professor com a educação é de fundamental importância na hora de realizar essas práticas, pois de nada adiantará ter formação específica, gestores comprometidos, alunos interessados, projeto político pedagógico, recursos didáticos, recursos materiais, caso o docente resolva não aderir à proposta da escola ou lançar mão dos recursos oferecidos. No caso da EFAJ, ficou evidente que não existe uma proposta clara para o PROEJA, não houve a construção do PPP, as decisões são tomadas individualmente ou coletivamente de acordo os acontecimentos sem nenhum planejamento, o que é inconcebível quando se trata de um processo de ensino e aprendizagem que nas palavras de Vasconcellos (2009),

(...) é algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade, pois Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas idéias antecipadas. (VASCONCELLOS, 2009)

Referimo-nos aqui, não só ao planejamento global, mas também ao planejamento individual e coletivo. A falta de planejamento demonstra que a escola não traçou objetivos

palpáveis para esse programa, apenas cumpriu um Decreto. Vale ressaltar, que o trabalho em equipe, nesse caso, é primordial, pois “(...) as capacidades individuais associam-se para obter um produto coletivo de maior qualidade.” (TEDESCO, 2004, p.129).

Para melhorar a sua prática, é importante também que o professor conheça o passado, o presente, a história de aprendizagem e a situação sociocultural dos educandos, possibilitando uma imersão no interior desses jovens e adultos, para compreender a sua realidade concreta, pois esses educandos são a razão e o motivo primordial da docência, por consequência, da própria escola, que se comprova no que diz de Freire (1996, p. 23): “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.”

Na nossa percepção, o discurso dos professores mostra que esses têm consciência das especificidades do PROEJA, mas na prática, não conseguem efetivá-las por diversos motivos; sendo apontada, como principal, a falta de formação específica para lidar com a EJA. Esperamos, deste modo, que a partir de 2009 essa prática seja aprimorada, uma vez que já foram executados dois cursos de formação continuada para o PROEJA.

Retomando a *dificuldade de aprendizagem dos alunos e a falta de motivação dos alunos* que também foram apontados pelos docentes como problemas a serem suplantados para o êxito do programa e que, no nosso entendimento, estão intimamente ligados, queremos citar as palavras de Tedesco (2004) quando afirma que:

As convicções democráticas abarcam aspectos diferentes, e sua socialização não depende, evidentemente, só da escola e dos educadores. Mas um aspecto, entretanto, é específico dos educadores, e sua importância adquire atualmente uma dimensão considerável: a *convicção de que todos podem aprender*. (TEDESCO, 2004, p.130)

Nesse sentido, é necessário que o professor supere esse estigma atribuído à EJA, ou seja, alunos fracassados, limitados e busque desenvolver suas potencialidades, promovendo uma aprendizagem significativa, pois como assinala Tedesco (2004),

(...) Só docentes profundamente convencidos da capacidade de aprendizagem de seus estudantes serão capazes de contrabalançar de modo positivo as pressões para adequar a oferta educacional às particularidades sociais, culturais ou biológicas presentes em nossas sociedades. (Ibid., p.130)

4.6 Gestões administrativa e pedagógica do PROEJA: acertos e falhas

Os quatro gestores que atuam nas tomadas de decisão do PROEJA e dos demais cursos, sujeitos que compõem o campo empírico desta pesquisa, conforme dados obtidos através de entrevista (**Apêndice A**), possuem o seguinte perfil: Todos são do sexo masculino. A experiência docente do G2 e G4 foi basicamente na escola de Guanambi. Esses 02 citados são graduados em agronomia e pós-graduados (doutores) na mesma área de formação. O G1 e G3 são licenciados em matemática e educação física respectivamente. Ambos são mestrados. O G1 faz parte do corpo técnico administrativo e faz mestrado em meio ambiente. O G3, atual coordenador geral de ensino (CGE), faz mestrado em educação, ministra aula de educação física no PROEJA e ocupou o cargo em junho de 2008, mas se encontrava como CGE substituto desde fevereiro de 2007. Vale ressaltar que o G3 também respondeu ao questionário aplicado aos professores.

O diretor geral encontrava-se de férias na época da entrevista, dessa forma o G1 respondia como seu substituto e também como diretor do departamento de administração e planejamento (DAP), cargo que ocupa desde 1998. O G4 foi entrevistado por pertencer à CGE na época da implantação, atualmente atua como professor e recebe função gratificada como coordenador de pesquisa e é o substituto do CGE. O G2 é o atual diretor de departamento de desenvolvimento educacional (DDE) e ocupa o cargo desde julho de 2007. Os cargos comissionados da rede federal de ensino, com exceção da direção geral que é feita através de eleição, são ocupados por pessoas indicadas pelo diretor, caracterizando a falta de uma política de ascensão ao cargo.

- Os processos seletivos do PROEJA

A divulgação da primeira seleção para o proeja foi feita de forma aligeirada, vislumbrando o cumprimento do prazo estipulado pela SETEC, ou seja, o estabelecimento do ano de 2007 como o período final para implantação do Programa. Assim, a divulgação aconteceu apenas cerca de quinze dias antes do exame, via rádio e cartazes espalhados pela cidade.

No decurso desse período, houve mudança nos cargos do quadro pedagógico da Escola e algumas estratégias foram redefinidas pelos novos membros que assumiram nas vésperas do final do primeiro semestre de 2007, época da implantação do Programa e do nosso afastamento da Coordenação Geral de Ensino (CGE). Dos gestores entrevistados, 60% atribui a essa troca repentina de gestores do setor pedagógico, sem

que houvesse nenhuma transição, o fato da implantação do PROEJA ter sido tão tumultuada, ou seja, uns pensaram e outros implantaram.

Para concorrer às vagas, o Edital estabeleceu que

Poderão inscrever-se para o Curso Técnico em Informática, vinculado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA os alunos que concluírem o Ensino Fundamental e possuírem idade mínima de 18 anos até a data da matrícula. O curso do PROEJA é destinado a quem ainda não cursou o Ensino Médio. (Edital nº 06/2007)

Em conformidade com o Edital, a seleção dos alunos da primeira turma do PROEJA foi feita da seguinte forma:

A seleção será feita em fase única, através de entrevista abrangendo os conteúdos e informações pertinentes ao cotidiano do candidato e ao Curso Técnico em Informática, integrado ao ensino médio, na modalidade do PROEJA. (Edital nº 06/2007)

Dessa forma, foram constituídas três bancas de professores, possuindo dois membros cada uma, sendo um professor que entendesse de informática e o outro de qualquer área. Foi aplicada uma entrevista semi-estruturada (**Anexo B**) e lá foram atribuídos pontos a depender da resposta dada pelo aluno. No final, esses pontos foram somados, e estabelecida a ordem de classificação. A prioridade, porém, independente da pontuação, foram dos alunos que só possuíam o ensino fundamental. Mesmo assim, esse público do ensino fundamental, que nesse primeiro momento era minoria, não preencheu as 40 vagas que foram ofertadas.

Esses dados contradizem ao que aponta Moura e Henrique (2007),

(...) Isso indica que os processos de seleção para ingresso nos cursos oferecidos pelo Programa **podem estar priorizando os conhecimentos dos candidatos, excluindo precisamente o público-alvo do Programa que necessita da elevação da escolaridade – objetivo central do PROEJA** –, (...) Esse procedimento revela a prática da inclusão excludente, já que são excluídos, via processo de seleção com vistas ao ingresso, os sujeitos que integram o público prioritário do Programa,(...) (MOURA E HENRIQUE, 2007, p. 32, grifo nosso)

O estudo de caso da EFAJIT, agora *campus* Guanambi, mostra que o problema para atingir o público-alvo do PROEJA pode estar muito além do tipo de seleção escolhida pelas escolas, pois nem mesmo através de entrevista, sem primar por qualquer forma de conhecimento formal e ainda priorizando os alunos do ensino fundamental, independente da sua pontuação, fez com que se preenchessem as vagas destinadas a eles e o mais grave, esses sujeitos apareceram minoritariamente para tentar o ingresso.

Como a escola realiza a seleção para os outros cursos em várias cidades da região, os Editais esclareceram que “os candidatos ao Curso Técnico em Informática / PROEJA só poderão realizar a entrevista em Guanambi”. A escolha dos candidatos ao Curso na modalidade EJA diferencia-se dos demais em vários aspectos, tais como: entrevista para o PROEJA e prova para os outros; horário de chegada; a isenção da taxa de inscrição nos anos de 2007 e 2009. Em 2008, conforme admitido pelo G3, não houve essa sensibilidade de retirar a taxa de inscrição e talvez, por isso, foi o processo seletivo com o menor número de inscritos.

De acordo com os relatórios das comissões dos processos seletivos, inscreveram-se no processo em julho de 2007, 150 (cento e cinquenta) candidatos, mas compareceram para a entrevista apenas 90 (noventa). Desses, 40 (quarenta) foram selecionados, dentre esses, 52% já possuíam o ensino médio. O PROEJA disponibilizou, a princípio, 40 vagas para técnico em informática que são oferecidas no turno vespertino.

Para os anos de 2008 e 2009, foram disponibilizadas mais 80 (oitenta) vagas para o mesmo curso, mas desta vez, ofertadas no turno matutino.

A segunda turma foi selecionada em dezembro de 2007, seguindo os mesmos critérios da primeira seleção. Foram oferecidas as mesmas 40 (quarenta) vagas, desta vez no turno matutino. Houve uma redução no número de inscritos, apenas 72 (setenta e dois) candidatos e para agravar, compareceram para a entrevista apenas 43 (quarenta e três), 40 (quarenta) foram selecionados, dentre esses, pelo menos, 70% já possuíam o ensino médio. Segundo a CRE, apareceram para efetivar a matrícula um número menor que 40 alunos, portanto para completar as vagas de 2008 foram chamados alunos da seleção passada. Essa foi mais uma das práticas administrativas que os gestores tomaram com o PROEJA e que jamais tomariam com outros cursos.

Para terceira turma, inscreveram-se 216 candidatos. Tendo como referência a última seleção, a comissão do processo seletivo não acreditou que o comparecimento seria tão massivo, sendo assim apenas uma banca com dois professores (um professor de informática e uma professora de português¹⁹) foi designada para proceder às entrevistas. Para surpresa da comissão, 179 pessoas compareceram para serem entrevistadas, causando muito tumulto e uma enorme fila de espera. A comissão, percebendo que os dois professores não dariam conta de entrevistar todos em tempo hábil, solicitou o desmembramento da banca e convocou mais três pessoas para ajudar nas entrevistas em caráter de urgência. Naquele momento, passaram a ter 05 pessoas

¹⁹ A professora citada sou eu. Pedi para ser inserida nesse processo para obter dados e observar comportamentos.

entrevistando, cada qual com seu ponto de vista, pois não houve uma reunião prévia para estabelecer critérios de pontuação, o que pode ter causado “injustiça” na seleção.

Foi nessa tarde de entrevistas que surgiu o comentário: “O que a gente percebe é que os candidatos com perfil para o curso de informática não tem perfil de PROEJA e os que têm perfil de PROEJA, não tem perfil de informática.” Com exceção da professora de português, que permaneceu calada, os demais entrevistadores concordaram com a assertiva do professor de informática. Qual é o perfil ideal dos candidatos ao curso de informática na visão daquele professor? São os alunos mais jovens com experiência ou sem experiência na área, mas que tenham maior facilidade para entender o conteúdo técnico. Os gestores entrevistados, inclusive, deixaram transparecer em suas colocações que tem dúvidas se o curso de informática é o ideal para o PROEJA e se vai ter espaço para todos os profissionais na região.

Houve uma inovação para seleção dessa turma de 2009. Antes da entrevista, os candidatos preencheram um questionário com duas questões, cujo objetivo, de acordo com o presidente da comissão, seria analisar se o candidato sabia “escrever”²⁰.

Desses 179 inscritos, 86% já possuíam o ensino médio. Dos 40 alunos selecionados, foi dada prioridade a 62% que possuíam só o ensino fundamental. Atendendo a nossa solicitação, a CRE informou que 11 alunos deixaram de comparecer à primeira chamada. Notamos que apareceu uma enorme quantidade de jovens de 17 anos que foram desclassificados, pois não completariam 18 anos até a data da matrícula. O que se pode perceber nesses quase dois anos de PROEJA, apesar da ressalva do edital, é uma procura massiva de pessoas jovens com ensino médio completo para esse curso, essa constatação estabelece um diálogo com o que assinala Carrano (2007),

(...) A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. (...) (CARRANO, 2007, p.60)

Além desses muito jovens, compareceram aposentados, donas de casa, babás, desempregados, vendedores autônomos etc. A maioria daqueles que trabalhavam era de maneira informal e viam no curso uma oportunidade de profissionalizar-se. Esses jovens que o PROEJA está absorvendo contrariam o perfil do público jovem da EJA apontado

²⁰ Todos os candidatos que ali estavam, obviamente sabiam escrever. Escrever, nesse sentido, era averiguar se o candidato conseguiria estruturar um texto.

por Oliveira (1999). “E o jovem, (...) não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal”. (OLIVEIRA, 1999, p.59). São justamente esses jovens que estão se candidatando e estudando no PROEJA da EFAJ, aumentando ainda mais a heterogeneidade do curso e conseqüentemente dificultando a prática do professor.

- O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

A EFAJ teve seu primeiro PDI elaborado por uma comissão no ano de 2007, uma vez que esse documento era imprescindível para ofertar cursos de formação tecnológica.

A apresentação do documento em questão está totalmente voltada para a oferta de cursos dessa natureza. Uma parte do discurso que merece destaque na apresentação foi o compromisso da escola se tornar “eficiente e atrativa para todos, preferencialmente para as classes populares” (PDI, p.07), mas que não é cumprida em sua totalidade uma vez que ficou claro nas entrevistas que ,até então, a administração escolar não cogita a possibilidade do curso do PROEJA ser oferecido à noite. Essa atitude dificulta o acesso das classes populares na fase adulta à escola, pois pressupomos que essas pessoas precisam trabalhar para garantir seu sustento.

Como dois dos objetivos e metas do ensino da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira ,foi proposto pelo PDI (2007, p.15):

Quadro 3 – Objetivo e meta do ensino da EFAJ

3. Ministrando educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica.	Ofertar um curso de informática para jovens e adultos na modalidade PROEJA visando oportunizar a formação educacional e cidadã;
7. Ampliar políticas de apoio estudantil, visando a redução da evasão escolar e maior permanência no curso;	Adotar ações de assistência estudantil que assegure o acesso e permanência dos alunos carentes na escola;

Em sua política de gestão, a EFAJ visa:

Praticar a gestão democrática e transparente em todos os níveis da estrutura administrativa e pedagógica da Escola, assegurando a ampla participação e incentivando o compromisso da comunidade na definição e implementação de políticas institucionais. (PDI, 2007, p.23)

Até o presente momento, esse item está no discurso, uma vez que já se faz presente nas falas da comunidade escolar e já foi levado para direção geral a necessidade de oferecer o PROEJA à noite, no entanto, o dirigente principal, conforme admite 03 dos gestores entrevistados não cogita essa possibilidade, justificando administrativamente. O G3 comenta que essa briga deve ser coletiva, pois o coletivo tem mais poder de convencimento do que 02 ou 03 pessoas. O G2 ratifica a informação do anterior e acrescenta que nesse momento “(...) devem ser esquecidos os pontos de vistas e devemos nos pautar na realidade, ou seja, a demanda é real e deve ser atendida.” (G2)

Agindo de acordo com sua visão, a administração escolar fere a proposta do PDI, ao negar à população interna a participação na definição das políticas institucionais apontada como política de gestão da escola. Fere a programação do PDI que aponta para a oferta do curso de informática do PROEJA no turno noturno. E mais do que ferir o que está prescrito, promove a exclusão daqueles que talvez sejam o verdadeiro público do PROEJA.

De acordo com Paro (2001),

(...) a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária. (PARO, 2001, p.52)

Todos os entrevistados foram unânimes em assegurar que essa política deve mudar com a criação dos IFET'S, conseqüentemente todos os *campi* deverão oferecer cursos no noturno, uma vez que aumentará o quantitativo de funcionários, viabilizando essa implementação. Mesmo com essa suposta implantação de cursos noturnos, os gestores 01 e 04 alertaram para a dificuldade de transportar os alunos até a escola e que talvez essa distância afaste os estudantes do PROEJA mais uma vez. Essa preocupação é coerente com uma das maiores dificuldades, apontada pelos alunos, para fazer o curso: a localização da escola.

- A percepção dos gestores sobre o PROEJA

Perguntados sobre quais mudanças foram geradas na escola com a implementação do PROEJA, dois gestores acharam que não houve. Entretanto, o G2

acredita que poderia haver mudança de cultura se o público atingido pelo programa fosse mais velho. O G3 acredita que está havendo uma sensibilidade educacional depois dessa implantação. O G1 também disse que houve, mas justificando pela diversificação do Curso e não com o programa em si, ele salienta que a escola demonstrou que tem possibilidade de atuar fora da área de agropecuária.

Quando questionados se acreditam nesse programa do governo, todos disseram que sim, embora tenham colocado ressalvas. O G1 mencionou que o não acompanhamento do MEC na implementação dos cursos prejudica muito e por isso acha que pode vir a fracassar o programa. Ele critica a falta de recursos direcionados especialmente para o PROEJA, a falta de uma avaliação e acompanhamento do MEC. O decreto 5.840/2006 em seu artigo 9º afirma que “o acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva”. Em visita à SETEC em agosto de 2008 e conversando com a equipe que coordena o PROEJA, pudemos averiguar que é impossível que 05 pessoas apenas possam estar tomando conta de toda rede federal na avaliação do PROEJA. De acordo com membros da equipe, eles fazem o que podem, mas a prioridade é dada às escolas que fazem algum tipo de denúncia referente ao programa. Fora isso, só lhes resta acreditar nos dados que os gestores passam quando lhes são solicitados.

Ao serem interrogados se acreditam que o programa é de inclusão ou apenas uma política compensatória, as respostas dos gestores variaram bastante. Inclusão, na nossa pergunta, está em conformidade com a idéia de Cury (2005),

Incluir será, pois, (...), adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros. A expressão popular brasileira não hesitaria em aproximar tais termos do “entrar no baile”. E a canção que expressa o desejo do sujeito de entrar no circo, isto é, na festa, lamenta que “todo mundo vai ao circo, menos eu, menos eu...”. Os excluídos são os “barrados no baile. (CURY, 2005, p. 14)

O G3 chama a atenção que é uma discussão complexa quando diz:

... a concepção do programa me leva a crer que são políticas que levam à inclusão, mas como não dizer que a inclusão é compensatória? Se eles tivessem tido acesso no momento devido, não precisaria dessa compensação. (G3)

E acrescenta que só será inclusiva se for feita da maneira proposta pelo DB. O G4 aponta para inclusão no mercado de trabalho e salienta que essa inclusão vai depender de questões locais, pois tem dúvida se a região tem *espaço* para absorver todos os

profissionais. Essa observação nos remete ao que aponta o artigo 5º, parágrafo único do Decreto 5840/2006:

As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural. (BRASIL, 2006b)

Na nossa visão, essa dúvida que paira sobre a escolha do curso a ser ofertado poderia ser minimizada com uma pesquisa diagnóstica nas empresas da região, através do CDL (Clube de diretores lojistas), por exemplo.

Ficou constatado que não houve uma discussão ampla da proposta para definição do curso, o G1 assegura que o curso de informática foi escolhido, porque era viável para escola, embora faltassem professores da área para atender ao curso que culminou com a contratação de dois técnicos- administrativos da Unidade de Processamento de Dados (UPD) para viabilizar a continuidade do curso. Vale ressaltar que atualmente um desses técnicos tornou-se professor da escola. Inclusive, os gestores admitem que não há discussão para abrir mais cursos nessa modalidade, nem aumentar o número de vagas. Segundo os gestores, ventila-se a inversão de cursos, ou seja, passar a ofertar informática para o *regular* e agroindústria para o PROEJA. Isso porque se julga que informática não atinge o público-alvo. Dizemos *julgar*, porque não foi investigado se esse é o motivo desse público não aparecer e ainda fica o questionamento: baseou-se em que para conjecturar que o curso de agroindústria vai atingir?

Quando perguntamos sobre “qual a sua avaliação sobre o Plano de Curso do PROEJA”, nossa intenção foi observar se os gestores tinham conhecimento da proposta do plano que estava sendo executada e das especificidades da EJA a serem contempladas na proposta. O G1 admitiu que não conhecia, o G4 limitou-se a dizer que era positivo, o G2 mostrou ter ciência que o plano precisava de alterações e que houve adequações . Constatamos, assim, que apenas o G3 tinha uma noção mais aprofundada do plano, pois confirmou que o primeiro plano foi uma cópia com adequações e ele não participou; o segundo foi reformulado com sua participação e houve avanços, mas que ainda tem falhas. Acredita, no entanto, que será uma construção contínua desde que haja colaboração de todos os docentes.

Várias foram as atitudes administrativas tomadas que envolvem o PROEJA que os gestores ainda não tomaram com relação a outros cursos. Em nossa opinião, foram atitudes, muitas vezes, acertadas uma vez que muitas dessas ações não estavam

prescritas no Plano de curso e outras que estavam, foram desprezadas com a intenção de não prejudicar ainda mais os alunos. Embora o G1 e o G4 dissessem ter atitudes que sempre visam o todo, o G2 e G3 apontaram algumas delas e nós observamos outras que serão enumeradas a seguir:

Quadro 4 – Atitudes administrativas tomadas que envolvem o proeja

ATITUDES ou FALTA DELAS	JUSTIFICATIVAS
1. Chamar alunos classificados na seleção passada para ocupar vagas;	1. Não deixar vagas ociosas, sendo que tinham pessoas querendo e já prevendo a possível evasão;
2. Aproveitamento de disciplinas em um curso integrado para alunos com ensino médio completo;	2. Não existe o curso de informática na modalidade subsequente, portanto eles não têm opção e evitar evasão;
3. Permitir que 01 aluno que trabalhava em um determinado dia da semana cumprisse essa carga horária e/ou atividades em horário combinado com o professor;	3. Especificidades da EJA e evita a evasão;
4. Não prever período de prova final para a turma que ingressou em julho/2007;	4. Esquecimento mesmo. A primeira turma é atípica não segue o calendário geral;
5. Não cobrar dos professores o plano de ensino dessa mesma turma/2007 quando passaram para a segunda série em julho/2008;	5. Esquecimento mesmo. Afinal para que servem os planos de ensino?
6. Desprezar o sistema avaliativo, determinando a dependência;	6. Não prejudicar os alunos, evitar evasão;
7. Não convocar todos os professores do proeja para tomar atitudes importantes;	7. Era fim de semestre e os professores estavam em sala de aula fechando conteúdo etc.;
8. Retirar a taxa de inscrição do processo de seleção 2008 e 2009;	8. Não afugentar os candidatos, tendo em vista a escassez da seleção anterior;
9. Auxílio financeiro.	9. Evitar evasão. Uma iniciativa da SETEC.

Podemos notar que dentre essas 09 atitudes elencadas, 05 delas tiveram uma intenção em comum: “evitar evasão”. A evasão é vista hoje como um dos maiores obstáculos a ser superado pela EJA. Seja por motivo de abandono para trabalhar, metodologia aplicada, dificuldade de aprendizagem, falta de material específico, desinteresse, currículo inadequado etc., ela está sempre ali rondando a EJA. Trindade (1996), citado por Frison, aponta, por exemplo, a influência de um currículo impróprio em relação à evasão escolar, com a seguinte afirmativa:

(...) excluir da escola pode significar uso do currículo formal, do currículo oculto ou do nulo como instrumentos de exclusão. São currículos que excluem os que dominam menos dado saber, reconhecido como escolar por decorrer de um conhecimento científico, ou os que, até dominando esses conhecimentos, mostram-se avessos às regras de convivência

que a escola impõe, quando essas poderiam ser construídas pela discussão e ação coletiva. (TRINDADE apud FRISON, 2000, p.97)

Essa assertiva mostra que as causas da evasão podem estar muito além dos motivos mencionados e que a escola pode ser a verdadeira culpada. Promover a permanência desses alunos nos cursos destinados à EJA é um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas.

Ratificando a nossa afirmação sobre a importância de promover as condições favoráveis para a permanência do aluno na escola, Haddad, citado por Almeida (2005) alerta: “Não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”. (HADDAD apud ALMEIDA, 2005, p.37)

Nesse sentido, Abramowicz & Moll (1997) apontam que “(...) é preciso pensar o fracasso escolar no contexto das situações concretas e singulares que o determinam, sustentam ou permitem sua superação, configurando-o em sua complexidade.” (ABRAMOWICZ & MOLL apud MOLL, 2000, p.87).

Com o PROEJA poderia ser diferente? Pela abordagem dada pelo Documento Base, no nosso entendimento, uma das intenções de convocar a rede federal de ensino foi justamente porque se acreditou que poderia fazer a diferença.

Quando perguntamos aos gestores, se tinham conhecimento do índice de evasão do PROEJA; nenhum soube precisar e alegaram estar esperando a CRE passar esses dados depois que finalizassem as matrículas, entretanto sabem que existe. Segundo os gestores, a evasão ainda é pequena, quando se compara com outras escolas, todavia ultrapassa a evasão do curso *regular*. Eles atribuíram vários possíveis fatores a essa evasão, tais como: oportunidade educacional melhor, decepção com o curso, falta de dinheiro para se manter, desinteresse, metodologia do professor; mas admitem que se deva fazer um estudo para investigar as causas. Dentre as causas apontadas, duas foram citadas por todos – *o turno* e *a oportunidade de trabalhar*.

De acordo com nossas investigações, o turno pode não ser o principal motivo dessa evasão, apontada pelos gestores, uma vez que o diurno é preferido por 59% dos matriculados. Quando nos deparamos com o perfil desses matriculados e constatamos que a minoria pertence ao público-alvo do PROEJA, então o turno em que o curso é oferecido começa a fazer sentido; não como causa de evasão, mas como fator de não inclusão do verdadeiro público. Não foi investigação da nossa pesquisa se a maioria dos evadidos pertence aos alunos do ensino fundamental (público-alvo) ou aos que já

possuem o ensino médio, embora creiamos ser um dado relevante e pretendemos futuramente aprofundar nessa investigação.

Já a *oportunidade de trabalhar*, na nossa concepção, aparece com indícios fortes da maior causa da evasão uma vez que é coerente com a quantidade de estudantes do PROEJA que não trabalha (71%). O *turno* do curso, nesse caso, acaba entrando “por tabela”, já que impede o aluno de fazer as duas coisas ao mesmo tempo.

Ao serem interrogados sobre alguma proposta de formação continuada para os professores e gestores, todos afirmaram que não existia, mesmo porque a escola participou de uma chamada pública do MEC e foi contemplada com 05 cursos para formação continuada (anexo D) dos servidores em geral. O projeto foi formulado por 03 professores²¹ voluntários da formação propedêutica que tiveram apenas uma semana para elaborar e mandar o projeto. Esses cursos começaram em agosto/2008 e vão até junho/2009 e apresentam como justificativa, a

(...) necessidade de pensar a formação de professores para educação de jovens e adultos (PROEJA) (...) além da análise das ações educativas desenvolvidas, até então, dentro das escolas. Essa realidade deve ser alterada, principalmente, no que concerne aos programas atuais. Assim, pretende-se abrir espaços para discussão a cerca da deficitária formação dos educadores que hoje atuam nestes programas. Mas, não queremos priorizar apenas professores da rede federal, objetivamos também contemplar educadores que estão atuando em outras esferas públicas, ou seja, o estado e municípios parceiros que já contemplam a educação dita inclusiva sem nenhuma adequação às suas instalações ou qualificação para o corpo docente para pessoas portadoras de necessidades especiais, encontrando-se, muitas vezes, em situações mais adversas do que a nossa. (...) (PROJETO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROEJA, p. 06)

A integração com as esferas estadual e municipal²² foi um fator muito importante para troca de experiências e estreitamento das relações com a rede federal que, na nossa região, fica muita isolada dos eventos de educação do município e estado.

Dentre os gestores entrevistados, apenas o G3 participou dos dois cursos que já foram ministrados. O G1 e o G4 nunca se inscreveram, embora o G1 afirme que vai se inscrever no curso destinado aos gestores. O G2 se inscreveu nos dois, frequentou inicialmente o primeiro, mas não foi até o final. No segundo curso, o G2 nem compareceu, mas concordou que falhou ao não participar e admitiu que tem uma certa dificuldade para frequentar esse tipo de curso, citando sua preferência pela pesquisa e pouca pela área pedagógica. A preferência pelas funções de pesquisadores foi descrita

²¹ A professora de geografia, a professora de português (no caso, eu) e a professora de biologia.

²² Foi uma exigência da chamada pública, oferecer vagas para as outras esferas.

por dois dos entrevistados. Talvez, por estarem mais em consonância com as práticas de pesquisa até então desenvolvidas ou estar bem mais definido seus papéis de pesquisadores do que de gestores pedagógicos. Já o diretor geral chegou a se inscrever no segundo curso, mas sua frequência não passou do primeiro dia.

Conforme questionamos com os próprios gestores, a participação de todos é importante para compreender a dinâmica do programa e as especificidades da EJA, até porque os cursos que serão oferecidos para o PROEJA podem mudar de área e é adequado que todos tenham a formação. A maior participação que se teve nesses 02 cursos foi dos professores da formação geral, nem mesmo os professores de informática tiveram interesse pelos cursos.

Quanto a uma participação mais expressiva dos professores e gestores nos programas de formação continuada direcionados à EJA, os gestores revelaram essa necessidade de forma bastante contraditória com suas ações, já que só um deles participou dos cursos até agora. A escola deve sempre procurar inovações que permitam melhores condições de trabalho e principalmente a oferta de um ensino de boa qualidade. Nessa lógica, ações que promovam a formação dos professores e gestores, conseqüentemente poderão possibilitar transformações na prática pedagógica dos docentes e na prática administrativa dos gestores e, naturalmente, nas escolas. Nessa acepção, Nóvoa (1992) ao analisar a questão da formação de docentes, assegura:

A formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança da Escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da Escola. (NÓVOA, 1992, apud FRIZZO, 2000, p. 85)

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa quando aponta que essa formação considerada tardia, pode ter tido um melhor efeito durante o processo de implementação do programa, já que não se sabia qual o caminho dessa implantação.

Na nossa investigação, tentamos perceber qual o entendimento dos gestores sobre o PROEJA e mediante seus discursos, eles entendem que é um programa do governo federal para pessoas adultas e jovens acima de 18 anos que não tiveram oportunidade ou tiveram dificuldade de concluir o ensino fundamental na idade regular. Visa integrar a educação Básica à educação profissionalizante para proporcionar ao cidadão uma chance de crescer profissionalmente e se estabelecer no mercado de trabalho em um curto espaço de tempo, ou seja, seria uma volta ao colégio para escolarizar-se e se inserir no mercado.

Um dos gestores complementa: “numa visão menos audaciosa”, seria para o cidadão se inteirar da informática ou de qualquer área e sair de um tipo de analfabetismo que esse sujeito traz, mesmo que não seja absorvido pelo mercado. Observa, inclusive, que o mercado não está pronto, principalmente avaliado com a idade e que essa formação culminaria no aumento de sua auto-estima.

Outro gestor esclarece que tem resistência ao PROEJA, por entender que da forma como foi implantado pelo governo, ou seja, segundo ele: sem planejamento das necessidades que viriam para implantação; sem recursos suficientes inicialmente e sem recursos anuais para dar continuidade à implementação e a melhoria da qualidade de ensino; decidido via gabinete e sendo imposto às escolas sem o mínimo de experiência nessa área, pode não alcançar o sucesso que o governo previa. E alertou que “já existem algumas escolas que não estão mais implantando pela dificuldade que é manter esse pessoal.”

Mediante as práticas administrativas apresentadas e nossas observações nos discursos emitidos pelos gestores e até mesmo por considerar suas trajetórias profissionais e formação, suas representações de escola, educação, fica claro que os próprios gestores duvidam dessa formação integral dos discentes. No nosso entendimento, o aumento apenas da auto-estima, por exemplo, mencionada por um deles, deve ser para aqueles que estão saindo do analfabetismo completo e que estão com idade bastante avançada o que realmente limita sua absorção pelo mercado de trabalho. Outro procedimento que deveria ser adotado pela escola, seria levantar o diagnóstico dos cursos mais adequados para atender as demandas da região para proporcionar a absorção dos egressos pelo mercado. Aumentar a auto-estima é importante, mas não é o principal objetivo do Programa e nem dos alunos quando investigados sobre suas expectativas.

Ao levantarmos o perfil jovem de nossa clientela e depararmos com seus anseios, mesmo que a minoria seja o verdadeiro público-alvo, devemos nos esforçar para proporcionar essa formação integral de boa qualidade, pois se deve ter em mente que “(...) a finalidade da educação não é apenas formar trabalhadores, mas também formar cidadãos (...)”. (TEDESCO, 2004, p.50). Cidadãos que fazem parte do século XXI e que de acordo com CARVALHO (2003), tem como um dos dilemas a ser enfrentado, participar de uma sociedade centrada no crescimento sem emprego. Com isso, aumenta nossa responsabilidade de qualificá-los não só para exercer sua profissão, mas ter a capacidade de transformar esse conhecimento, tornando-se polivalente. Adaptando-se ao

discurso educacional mais humanista, os industriais modernos apóiam, de acordo com Tedesco(2004), essa necessidade de formar

(...) indivíduos autônomos, capazes de adaptar-se a mudanças constantes e de enfrentar permanentemente novos desafios (...). Uma educação fundamental, equilibrada deve produzir, mais que especialistas, 'homens completos'. É com esse espírito que preconizamos uma formação polivalente. (...). (Ibid., p. 50)

Nessa mesma direção, a proposta do documento base aponta para uma

(...) 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. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007a, p. 13)

Em se tratando de estrutura física e recursos humanos, essa concepção proposta pelo DB pode ser alcançada pela EFAJIT, porque constatamos que existem todos os requisitos básicos para promover essa formação, tais como: docentes qualificados e com domínio de suas disciplinas, salas e laboratórios equipados, recursos audiovisuais, material para oficinas, viagens técnicas, formação docente e de gestores para lidar com a modalidade etc.. Entretanto, é evidente que nada disso fará sentido se não incluir um simples detalhe: responsabilidade e compromisso com o social.

Contudo o que se percebe é que essa responsabilidade não existe, por exemplo, quando os gestores alertam que várias escolas não querem implantar ou continuar com o Programa. O compromisso com a educação e a crença de que "(...) A missão fundamental da educação é ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e tornar-se um ser humano completo e não um instrumento para economia. (...)"²³ farão a diferença ao colocar em prática as concepções do programa. Por isso achamos importante a participação dos gestores nos cursos de formação, porque acreditamos que essa formação será a base concreta que fundamentará a construção do projeto político-pedagógico da instituição mediante uma proposta consistente com as particularidades do programa. Como pontua tão bem Souza (2007) a respeito de gestores, é necessário

²³ TEDESCO, 2004, p.50

(...) que o profissional tenha competência para identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas, e não apenas nos espaços escolares institucionalizados; seja capaz de transformar a teoria pedagógica em prática pedagógica escolar; (...); seja capaz de buscar a articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas, através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas; saiba organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática, internamente e em suas articulações com a sociedade; enfim, que seja o organizador de experiências pedagógicas escolares e não-escolares, cujo significado seja definido pelos fins da educação enquanto expressão do desejo coletivo da sociedade na superação da exclusão. (SOUZA, 2007, p. 71)

Nesse sentido, os cursos de formação ajudarão na constituição do perfil desse profissional, uma vez que promoverá discussões de ordem pedagógica. Na nossa visão, entretanto, esse profissional da área pedagógica das escolas aparecerá quando o governo diminuir a diferença salarial entre quem ocupa CD²⁴ e quem atua apenas em sala de aula. Percebe-se claramente que a briga pelos cargos, na maioria das vezes, se dá por promover aumento salarial e não por competência técnica.

No momento em que o Estado instituir uma política para ocupação de cargos da área pedagógica da rede federal de ensino profissional e tecnológico e/ou diminuir essa diferença nos salários, acreditamos que mais pessoas com aptidão para tal irão concorrer aos cargos, elevando enormemente a chance de acertar, na medida em que se pressupõe que esse gestor estará fazendo aquilo que gosta e principalmente o que acredita. No entanto, o que se percebe é que esses cargos podem ser utilizados para que os administradores eleitos se estabeleçam no poder, barganhando os cargos, e dessa forma, corremos o risco de não ter gestores com perfil para o pedagógico. É de nosso conhecimento, até mesmo por ter sido gestora durante muito tempo, que os CD devem ser da confiança do Diretor Geral, mas é uma confiança nem sempre pautada na vocação e/ou formação profissional para exercer determinado cargo, mas em sua aproximação política e/ou pessoal. Não descartamos, contudo, a possibilidade de que possam coincidir as duas coisas, mas é raro.

Essas observações podem colocar em risco a nossa autonomia, seja ela pedagógica ou administrativa? O papel da autonomia a que nos referimos está intimamente ligado à identidade da escola: sua missão, seus princípios e valores, seus clientes e os resultados a que se deseja chegar. (OLIVEIRA, 2005). Nesse sentido, acreditamos que não, se pensarmos que o gestor estará ali para realizar, incentivar, criar e principalmente conduzir o que for adequado a sua função e estiver de acordo com os propósitos construídos pela maioria.

²⁴ Cargos de Direção

Neves (2002)²⁵ em seu texto *Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional* traz as três dimensões da autonomia que seriam: autonomia, liberdade e democracia; autonomia e racionalidade e autonomia e compromisso ético-profissional. Ressalta-se aqui essa terceira dimensão, pois se acredita ser esta uma dimensão a ser priorizada no processo de construção do PPP, uma vez que, sem o compromisso dos sujeitos da escola este não se constrói e nem se concretiza sozinho, vira um documento para cumprir burocracias.

Precisa-se de uma gestão escolar autônoma que nas palavras de Lima (1996) seja apta a construir

Uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para sua realização através do engajamento político em causas públicas e da acção educativa comprometida com o bem comum e do destino colectivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autônoma (...). (LIMA, 1996, p.28)

Precisamos sim de gestores que pratiquem essa autonomia e não se preocupem apenas com a estrutura física da escola, mas principalmente com a qualidade dos recursos humanos que irão comandar a instituição e direcionar suas ações rumo à construção de uma escola verdadeiramente comprometida com o social.

4.7 Os jovens e adultos do PROEJA - Quem são eles? Quais suas expectativas?

Ao avaliarmos a história da EJA, tendo como referência a diversidade dos sujeitos que fazem parte dela, verifica-se que a EJA, além de não estar servindo à democratização das oportunidades educativas, se adapta ao lugar de uma “educação pobre para os pobres” (BRASIL, 2007a, p.35). Conforme nos adverte Arroyo (2001, p. 10), a visão que se tem sobre a condição social, política, e cultural dos educandos da EJA tem sido condição para as diferentes formas da educação que lhes é proporcionada, “os lugares sociais a eles reservados - marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis (...) têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais”.

Para Arroyo (2005), vivemos em um momento em que a configuração da EJA está deixando o palco da educação informal para entrar no palco da educação formal. Nesse sentido, torna-se imperativo restaurar a história de nossa educação e redesenhar a EJA,

²⁵ No texto ela discute a operacionalização da autonomia da escola a partir da construção e execução do Projeto Administrativo e Pedagógico, enfatizando o significado desta operacionalização para a construção da autonomia e racionalidade da escola pautadas no compromisso ético-profissional.

através de políticas educacionais que torne real o direito à educação. Para Cury (2005), essas

políticas de educação igualitárias respondem por uma escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação, tendo direito ao acesso, à permanência e ao sucesso nas etapas da educação básica. Trata-se de efetivar a igualdade de oportunidades e de condições, ante um direito inalienável da pessoa: a cidadania e os direitos humanos. (CURY, 2005, p.04)

Trazendo para a EFAJIT, pudemos observar que a implantação do PROEJA foi avaliada antecipadamente por parte dos docentes e gestores como uma massa de alunos, sem identidade, desqualificados, relacionados inteiramente ao fracasso escolar. Haja vista os apelidos dados ao programa: “*peleja*”, “*proaleja*” que intenciona conotar “pessoas que tentam e não saem do lugar” e “pessoas deformadas, mutiladas”, certamente em sua capacidade de aprendizagem.

Ao levantar o perfil desses alunos e identificar suas expectativas tivemos o objetivo de tirá-los do anonimato que até então lhes havia sido reservado e promover uma discussão sobre os caminhos que a escola deve adotar para que esses jovens e adultos sejam sujeitos de direitos de uma educação de qualidade, com maneiras distintas de trabalho pedagógico, consolidadas em currículos apropriados que não os leve a novos fracassos. O Documento Base remete-nos ao mesmo pensamento quando aponta que “os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. (BRASIL, 2007a, p.18)

A partir da nossa investigação, identificamos no que diz respeito ao sexo, que há uma predominância do sexo masculino (55%). Com relação ao estado civil, 72% são solteiros e a maior parte (68%) possui uma renda familiar entre 01 a 02 salários mínimos, comprovando a baixa renda desses sujeitos, apontada pelo Documento Base. Aqueles que se consideram pretos e pardos somam o equivalente a 62% confirmando também mais uma das características desse público. Os dados evidenciam que 76% desses alunos são de Guanambi, mas levando em consideração que a seleção é feita somente na cidade sede, esses 22% vindos das cidades vizinhas já podem ser considerados uma parcela razoável desse público que se desloca para se escolarizar, profissionalizar, etc. Outro fator que merece atenção, no nosso entendimento, é a zona de origem desses alunos: 55% são da zona urbana e 43% da zona rural. A localização da escola é rural e muitos desses alunos moram em fazendas, vilas ali por perto. Isso demonstra que a

aplicação de um questionário diagnóstico na população de Ceraíma²⁶ e arredores para investigar a escolaridade, anseios e necessidades, poderia direcionar ações da instituição, atingindo um público que está na redondeza e trabalhar suas potencialidades.

Nos estudantes do PROEJA que ingressaram nos anos de 2007 e 2008 verificou-se uma maior incidência de matrículas na faixa etária de 21 a 30 anos (43%), entretanto os alunos e alunas com menos de 21 anos atingem uma porcentagem equivalente a 39%. Esses dados ratificam a juvenilização cada dia mais comprovada do público da EJA e que se constitui, atualmente, num dos desafios para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas que acatem esse perfil cada vez mais heterogêneo no que se refere à faixa etária nessa modalidade de ensino.

Os dados relativos ao nível de escolaridade revelaram que 63% dos estudantes já possuem o ensino médio concluído, 33% ensino fundamental e 1% estão cursando nível superior.

Se considerarmos que o Documento Base (BRASIL, 2006a) recomenda que a oferta de cursos tem como meta a elevação da escolaridade, esses dados podem ser vistos como uma distorção em relação à recomendação do PROEJA. (MOURA e HENRIQUE, 2007, p. 32).

Essas realidades de heterogeneidade tanto na idade como no conhecimento, desafiam e dificultam o trabalho dos educadores que precisam aprender a lidar com universos muito distintos, que agregam várias idades, grau de conhecimento, culturas e expectativas com relação à escola.

Os autores acima citados sinalizam que os processos de seleção, via provas escritas para ingressar nos cursos ofertados pelo PROEJA, podem estar privilegiando os candidatos que já possuem o ensino médio, advertindo que

Esse procedimento revela a prática da inclusão excludente, já que são excluídos, via processo de seleção com vistas ao ingresso, os sujeitos que integram o público prioritário do Programa, precisamente, por estarem em condições mais adversas do ponto de vista do acesso à educação escolar. Ou dito de outra forma, é evidente que os indivíduos que já concluíram o ensino médio tiveram mais oportunidades educacionais do que aqueles que só finalizaram o ensino fundamental. (ibid., p.32-33)

Para a escola de Guanambi, alertamos anteriormente que esse comentário não procede, uma vez que a seleção é feita através de entrevista e constatamos que o público-alvo não aparece para seleção. Será que o problema está na divulgação? A

²⁶ Distrito de Guanambi, sede da escola, distante 18 km do centro da cidade.

escola divulga oficialmente seus processos seletivos através de rádios, faixas, cartazes e internet. A maioria dos alunos (43%), porém, afirmaram que souberam do curso através de amigos. Esses dados nos impulsionam a questionar a forma que se divulga a seleção do PROEJA. Acreditamos que a ausência desses sujeitos que se pretende beneficiar com a implantação do programa, pela sua própria condição de desfavorecidos e por se sentirem inferiorizados e fracassados, os impede de tentar a seleção com receio de não “dar conta” do estudo e como afirma o próprio documento base trata-se da *rede federal de ensino, local privilegiado e de difícil acesso*. Inclusive quando se pergunta²⁷ nas entrevistas o porquê de escolher a escola agrotécnica; as respostas são diretas e sem titubear: “escolhi porque é uma escola com qualidade de ensino, quem não gostaria de estudar lá?” (Candidatos ao PROEJA da EFAJAJT). Com essa fala pode se entender que esses candidatos têm vontade de estudar na escola principalmente pela qualidade de ensino que oferece. Mas quem são eles? Se considerarmos que na última seleção²⁸ compareceram 179 pessoas e somente 14% delas (25) não tinham o ensino médio, conclui-se que os candidatos continuam sendo os egressos do ensino médio e não os da EJA do ensino fundamental (público-alvo). Nessa lógica, estaríamos contrariando o primeiro princípio apontado pelo documento base

O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (BRASIL, 2007a, p.37)

Onde está esse público? O público-alvo pode estar em algum lugar provavelmente se perguntando: *quem sou eu para estudar lá!* Essa suposição está pautada no discurso do que a priori parece ser um privilégio, ou seja, ter acesso a rede federal; para eles, pode ser um obstáculo, caso a proposta do programa não seja muito bem explicada.

Já os egressos do ensino médio da nossa região podem estar vendo nesse curso uma maneira mais fácil de acessar a rede federal para se profissionalizar, visto que 64% daqueles que estudam no PROEJA sequer pararam de estudar antes de se matricularem no curso ou estão parados há no máximo dois anos. Não queremos com isso condenar os alunos de estarem se apossando de algo que não lhes pertence, afinal 90% desses

²⁷ Participei como banca em duas das seleções do proeja, já com a finalidade de observar comportamentos e respostas desse público.

²⁸ Seleção para ingressar em 2009.

alunos confirmam não ter formação profissional e na busca dessa profissionalização, (78%) acreditam que o curso de informática possibilitará uma maior oportunidade de emprego.

Um questionamento que foi levantado entre gestores e professores é se o curso de informática é o ideal para o PROEJA. É questionável, uma vez que docentes da área de informática que fizeram entrevistas comentam: “O que a gente percebe é que os candidatos com perfil para o curso de informática não tem perfil de PROEJA e os que têm perfil de PROEJA, não tem perfil de informática.” Seriam os alunos-alvo do PROEJA desqualificados para o curso de informática? Quais são os alunos desse curso que estão tendo melhor desempenho e por quê? São discussões que não temos resposta, mas que uma delas vem contemplada na fala de alguns docentes quando observam que

(...) qualquer curso que a escola ofereça pode ser contemplado pelo proeja, o problema não reside no curso, mas sim na forma como percebemos e lidamos com estes sujeitos (...)” (P4); ou “(...) o êxito dependerá de vários motivos, como por exemplo, a maneira como o conteúdo será construído junto aos estudantes. Dizer que esse ou aquele curso não é adequado para o PROEJA, a meu ver pode revelar até mesmo um preconceito, haja vista que implicitamente estamos afirmar categoricamente a sua incapacidade em lidar com isso e sua impossibilidade de aprender. (P1).

Outro fator que pode estar contribuindo com essa ausência do público-alvo, são os turnos em que o curso é ofertado. Se estivermos falando de jovens e adultos trabalhadores, pressupõe-se, a princípio, que o turno noturno seria o preferido por todos. Contudo os números mostram que os alunos matriculados no PROEJA preferem o turno diurno (59%). Entretanto, esse fato é coerente com a quantidade de estudantes do curso que não trabalham (71%) e a maioria daqueles que exercem alguma atividade remunerada ou são autônomos (67%), o que implica a possibilidade de fazer seu próprio horário; ou trabalham em empresas da família (20%) o que significa que deve haver uma adequação em seus horários para permitir o estudo.

É importante salientar algumas respostas, quando foram questionados a falar por que não trabalham: “estou me dedicando ao estudo”, “saí do emprego para estudar”, “não encontro trabalho de meio turno”, “não tenho profissão”, “estou me preparando para um emprego digno”, “não tive oportunidade”, “to esperando ser chamado”, “sou uma pessoa deficiente”. Com exceção da última resposta, as demais foram as mais respondidas pelos alunos.

Diagnosticamos que esse público que o PROEJA de Guanambi alcançou, apontou como as três maiores dificuldades encontradas para fazer o curso: *a localização da*

escola; os recursos financeiros; e dificuldade para entender os conteúdos e elaborar os trabalhos. Pudemos verificar que essas três categorias totalizam um índice de 57%. Não podemos descartar, entretanto, que foram assinalados outros fatores que causam essas dificuldades, a exemplo da falta de tempo para estudar, não ter acesso a computador, entre outros menos citados.

A escola fica 18 km afastada da cidade, mas tem uma linha de ônibus que faz o percurso até a escola para levar e buscar os estudantes. Eles justificaram suas respostas nos questionários, colocando que, às vezes, não dá tempo terminar seus afazeres na cidade e chegar a tempo de alcançar o ônibus. Quando isso acontece, não tem outra forma de ir para escola.

Os recursos financeiros é outra dificuldade apontada pelos alunos e quando se leva em consideração a renda da maioria, não nos causa nenhuma surpresa. Para minimizar esse problema o governo federal criou um sistema de bolsas que tem por objetivo “contribuir para a permanência do estudante no curso, por meio da complementação das despesas de manutenção de seus estudos, visando o atendimento prioritário no seu transporte e alimentação.” Essa bolsa de R\$100,00 que foi concedida a partir do segundo semestre de 2008 é paga a 78% dos alunos. De acordo o projeto de concessão do auxílio financeiro ao estudante do PROEJA (vide anexo C), é necessário preencher os seguintes critérios para o seu recebimento:

Assumir o curso de forma integral; Na avaliação do perfil sócio-econômico não possuir renda *per capita* maior que um salário mínimo; Não ser beneficiário pela EFAJT de alojamento, alimentação e ou dispensa de disciplinas; Apresentar comprovante de rendimento, de dependentes, de endereço e de conta bancária pessoal; Assinar o termo de compromisso dos critérios sob a pena de ressarcimento ao erário dos valores do benefício recebido.

Na reunião do conselho de professores que se discutiram os critérios para o recebimento da bolsa, alguns “educadores” apelidaram esta iniciativa de “*bolsa analfabeto*”, demonstrando, assim, as suas percepções sobre os alunos do PROEJA. Para se chegar a esses pré-requisitos, houve muita discussão, principalmente no quesito “assumir o curso de forma integral”. Conforme já observamos, muitos alunos do PROEJA pediram aproveitamento de estudo para todas as disciplinas da formação geral já no primeiro semestre do curso, mas com a concessão da bolsa a partir do segundo semestre, houve uma corrida para voltar ao curso completo, por esse motivo 86% dos alunos fazem o curso completo. Constatamos que somente alguns alunos que possuem

uma renda familiar melhor, permaneceram cursando apenas o ensino profissionalizante. Consequentemente,

A formação, que deveria ser integral e igualitária, norteadada pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica (MOURA, 2003), possibilitando-lhe o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo. (...) Dessa forma, lhes resta, quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental em uma escola patronal ou privada, para um posto de trabalho. (BRASIL, 2007a, p. 22-23)

Quando o recurso financeiro foi apontado como uma das principais dificuldades para fazer o curso, concluímos que a verba de assistência estudantil ajudou, mas não é suficiente para garantir a permanência desses estudantes; uma vez que estudantes bolsistas deixaram o curso. A dificuldade financeira (seja para pagar o transporte, moradia etc.) promove, segundo o projeto de auxílio financeiro, *“um alto índice de evasão”*.

A dificuldade para entender os conteúdos e elaborar os trabalhos é coerente com uma das categorias apresentadas pelos professores -- a dificuldade de aprendizagem. Quanto aos trabalhos, o problema pode estar na falta de explicação de conceitos e teorias ao passar os trabalhos e que, naturalmente, facilita o aprendizado. Essa é uma prática antiga que já foi discutida em reunião com todos os professores da escola, ainda na nossa gestão, e que, pelo apontado, continua acontecendo.

Alguns professores da formação propedêutica reclamaram dessa volta dos alunos, pois uma boa parte, segundo eles, é muito desinteressada e seu retorno só serviu para atrapalhar o bom andamento das aulas. Os professores alegaram que esses alunos que já fizeram o ensino médio dão pouco valor a essa repetição de conteúdo. Se compararmos com as respostas dadas à pergunta “Mudou alguma coisa em sua vida desde que você começou esse curso? Por quê?”, podemos ressaltar que não há coerência com a observação dos professores. A leitura das respostas, obtidas nessa questão subjetiva do questionário, identifica três categorias apontadas a seguir: *ampliação de seu conhecimento em geral, motivação para profissionalizar-se e aumento de seu conhecimento na área de informática*.

A primeira categoria assinalada demonstra que houve um aproveitamento do conteúdo ensinado, se levar em consideração que 67% desses alunos já possuem o

ensino médio. A *motivação para profissionalizar-se* é coerente com 90% desses alunos que confirmaram não ter formação profissional.

Finalmente perguntamos aos alunos, “qual a sua expectativa após a conclusão do curso?” Ao analisarmos as respostas, pudemos apontar 02 categorias que apareceram com mais frequência: *inserção no mercado de trabalho e ter acesso ao curso superior*. Tendo em vista que 71% dos estudantes não trabalham e 90% deles afirmam não ter formação profissional, a expectativa de adquirir essa formação e se inserir no mercado de trabalho são bastante lógicos. Acreditamos que jovens e adultos que voltam ou continuam a estudar têm uma característica em comum: o mundo do trabalho está presente em suas vidas. Alguns querem uma ocupação mais bem remunerada, outros desejam simplesmente uma colocação no mercado.

Esse público jovem alcançado pelo PROEJA da EFAJT (Campus Guanambi) demonstra, no nosso entendimento, que está à procura tanto de uma formação para inserção no mercado quanto de uma formação propedêutica de qualidade que os conduza até o ensino superior.

(...) é visível o crescimento da demanda da sociedade brasileira, em geral, e dos trabalhadores, em particular, para ascender a este patamar do sistema de ensino, tanto pela valorização da educação em relação ao conjunto dos direitos da cidadania, quanto como estratégia de inserção no mercado de trabalho (...) (CARVALHO, 2003, p. 123)

Nesse sentido, aqueles que apontaram como expectativa “ter acesso ao curso superior”, indiretamente almejam também o mercado de trabalho.

No caso dos filhos da classe operária, a escola pública, em geral, não consegue assegurar in totum (...) “educação científica”, dificultando, na prática, que seus egressos alcancem uma formação humana integral ou continuem os estudos na educação superior. (BRASIL, 2007a, p. 27).

Desde a separação da educação básica da educação profissional que uma massa de estudantes está se formando para “*coisa nenhuma*” na rede pública estadual. Conforme aponta o documento na citação acima, a escola pública não oferece uma educação científica de qualidade que lhes dê acesso ao ensino superior, conseqüentemente esses egressos saem à busca dessa qualificação e a oportunidade de ingressar na Rede federal de Educação profissional, “(...) “que historicamente atua como referência em vários aspectos que constituem a formação integral ²⁹(...)”, torna-se bastante atrativa, pois ao mesmo tempo em que lhes oferece um ensino médio de

²⁹ Ibidem, 2007, p.27

qualidade que pode levá-los a ingressar no curso superior, pode também prepará-los para o mercado de trabalho.

Mediante as nossas investigações, para que o PROEJA do *Campus* Guanambi obtenha sucesso, primeiramente a instituição precisa se abrir para perceber a heterogeneidade desse público alcançado, compostos de interesses, conhecimentos, objetivos, expectativas que são ignorados pelos atores do processo educacional, haja vista a organização curricular oferecida até então.

Deve-se transpor essa idéia que a Educação de Jovens e Adultos é uma educação de pessoas fracassadas, em prol de um olhar mais comprometido com uma formação integral e que responda às demandas do desenvolvimento regional. Faz-se necessário investir em formação de professores e gestores responsáveis e comprometidos com essa maneira de praticar educação, bem como erguer conhecimentos a partir da vida desses alunos, demonstrando interesse por eles, principalmente, como cidadãos.

Diante das dificuldades apresentadas por eles, cabe a escola, transformar esses entraves em dados para reflexão para entender o processo educativo e construir um projeto político pedagógico que inclua esses sujeitos e seja pertinente com suas histórias, seu tempo. Cabe a EFAJ, além de promover a permanência desses sujeitos da EJA, inovando em suas práticas administrativas e pedagógicas, buscar incluir o verdadeiro público-alvo e fazer valer o objetivo fundamental desse programa do governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como principal objetivo de nossa investigação, “analisar o processo de implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA na EFAJTB”, e observando o conjunto de dados obtidos junto aos atores do processo, bem como os referenciais teóricos que dialogaram conosco no desenvolvimento do estudo, traçamos algumas considerações finais.

Esta pesquisa permitiu um estudo sobre uma temática que tem sua raiz na complicada conjuntura sociopolítica e cultural no Brasil, marcada por intensas desigualdades sociais herdadas desde o regime colonial e que infelizmente, continua em nossa sociedade atual. Na educação, o reflexo dessas desigualdades sociais é representado sob a forma de um sistema de ensino dualista, sendo a EJA a modalidade que atende às classes populares, completamente desfavorecidas em relação à classe influente, dominante; classe esta que estabelece as normas e uma política voltada para a sustentação do seu poder econômico, cultural e político.

Como sabemos, o processo educacional ao exercer a função socializadora e formadora de sujeitos pode contribuir tanto para formar pessoas que constroem o seu ser e estar no mundo, com consciência de suas potencialidades, possibilidades e direito ou nesse mesmo processo pode formar pessoas submissas, com a estima baixa, alienados e sem a noção do direito de ter direito. A escola tem que ter claro qual o tipo de cidadão quer formar. Essa formação será repassada através das atitudes e conhecimentos que serão transmitidos pela escola.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2002), a escola precisa assumir a valorização da cultura, buscando ultrapassar seus limites. Portanto, os conhecimentos que se constroem e se recriam na escola, ganham sentido quando é produto de uma elaboração dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o educando aprende na escola e o que ele traz para esta num processo de aquisição contínuo e permanente, sofrendo interferências de fatores políticos, sociais e culturais.

Sendo o PROEJA uma nova política inclusiva do governo e bastante inovadora quando propõe essa integração entre a formação propedêutica e a profissionalizante nessa modalidade, quisemos refletir o processo dessa inclusão dos egressos da EJA do ensino fundamental na rede federal, que, nesse contexto, tem sido excludente, uma vez que constatamos que o público-alvo desse programa não está sendo atingido

massivamente e sim minoritariamente. Confiamos que depois de registrados esses dados, a escola possa mudar sua forma de divulgação, intensificando a busca desse público que pode estar em seus lares, achando-se incapazes de participarem da seleção ou mesmo trabalhando e sendo mais uma vez excluídos devido ao turno em que o curso é ofertado.

É necessário que a escola busque convênios com o estado, prefeituras, ONG's , CDL (Clube de diretores lojistas) , faça um diagnóstico para saber onde eles estão e qual seus anseios. O diagnóstico das realidades dinâmicas com as quais a implementação do Programa deve dialogar pode levar a ofertas mais sintonizadas com os modos produtivos que se arranjam continuamente. Dessa forma, a escola poderá oferecer os cursos que estejam mais afinados com o mercado, possibilitando sua inserção.

Uma vez atingido o verdadeiro público, o documento base do PROEJA aponta no sentido de redimensionar propostas curriculares e práticas educativas que contemplem a inclusão desses jovens e adultos. Todavia, constatamos, ao averiguar nosso primeiro objetivo específico, que o Plano de curso, elaborado pela instituição para o PROEJA, não está de acordo com a fundamentação teórica proposta pelo Documento Base. Há uma grande desarmonia entre o prescrito e o praticado, deixando claro a falta de uma política consistente que direcione as ações do programa. Assim esperamos que a proposta do curso seja reformulada , como assinalou um dos gestores “quantas vezes forem necessárias”, até que se atenda as especificidades dessa modalidade de educação. Para isso, torna-se imprescindível que a EFAJT construa o Projeto Político Pedagógico, conforme é recomendado pelo Decreto que legaliza o PROEJA em seu artigo 1º, parágrafo 4º. Isso feito, passaremos a ter clareza nas ações a serem adotadas pela escola para o programa. Portanto, é preciso

(...) pensar e agir sobre a realidade cotidiana que vivenciamos, transformando-a através de pequenas ações e mudanças, tecidas coletivamente com nossos pares, buscando tornar nossos fazeres e saberes mais apropriados aos nossos objetivos e perseverando, sempre, com consciência das dificuldades, mas acreditando que há possibilidades de mudar, de fazer. (OLIVEIRA, 2007, p. 99)

Nesse sentido, de acordo com Veiga (2002), através do PPP, a escola discute e define coletivamente quais são as suas finalidades culturais, política e social, de formação profissional e humanística.

Na finalidade cultural, deve estar expressa a formação cultural, tendo em vista uma melhor compreensão da sociedade, ou seja, quais conhecimentos e atividades deverão ser selecionados, tendo em vista, levar o aluno a compreender a sociedade na qual vive. Na finalidade política e social, incluem-se conhecimentos e atividades que

visam à formação política e social, incluindo-se ações que dizem respeito aos direitos e aos deveres do cidadão. Na finalidade de formação profissional, está compreendida a formação para o trabalho e se destaca aqui que essa formação deve se dá para além de uma preparação técnica, instrumental, mas integrada às outras finalidades. Deve, também, partir de uma análise ampla do mundo do trabalho e de uma perspectiva de formação para o trabalho que considere as contradições e problemas que a complexidade da sociedade global e tecnológica impõe. Assim, por formação profissional não pode ser entendido preparação específica para uma função, principalmente, se considerarmos a grande mobilidade no mercado de trabalho atualmente. Na finalidade humanística considera-se a formação da pessoa, do ser humano na sua afetividade, sensibilidade, valores, princípios e emoções.

Esperamos que esta pesquisa contribua para melhor compreender a realidade do PROEJA da EFAJ, mas, principalmente, proporcione caminhos ou alternativas e, sobretudo, aguace os olhares sobre as práticas que vem sendo desenvolvidas, a fim de que se repense e não simplesmente faça de conta que está tudo bem. Almejamos também que o ensino destinado a esse público tenha qualidade e que sejam eliminadas as visões compensatórias e assistencialistas, conforme dito por alguns gestores.

Seria muita pretensão da nossa parte, apresentar respostas ou alternativas miraculosas que pudessem resolver imediatamente os problemas da implementação do PROEJA da EFAJ. O que fazemos aqui é dividir algumas reflexões, no nosso entendimento, benéficas, sendo estas, vindas de uma análise da realidade apresentada e por nós observada *in loco*, assim como complementadas por visões teóricas e estudos acerca da problemática aqui tratada.

O segundo objetivo específico do trabalho consistia em “identificar a concepção dos professores e gestores sobre o PROEJA”. Durante o percurso da investigação, identificamos que, do universo de professores consultados sobre o que se entende por educação de jovens e adultos; a maioria revela um discurso afinado com a idéia indicada pelo Documento Base em relação à EJA/PROEJA, embora a realidade se defina com práticas totalmente contrárias a essa concepção. Constatamos também que os docentes do ensino propedêutico visualizam os objetivos do programa de forma mais aberta às inovações, enquanto que a maioria dos docentes da área profissionalizante não tem essa mesma visão.

Quanto aos gestores entrevistados, percebemos uma visão desordenada dos objetivos do programa. Ora eles avançam, ora recuam. Isso se dá, justamente pela falta de conhecimento que eles têm da real finalidade do programa. Apenas um deles,

conhecia o plano de curso do PROEJA e mesmo assim, foi devida sua participação no primeiro curso de formação continuada oferecido pela escola, via recursos da chamada pública da SETEC. Nesse curso, foi estudado o plano de curso em vigor. Os outros gestores, até então, não participaram de nenhum curso de formação. Talvez por isso, suas visões se limitem mais à inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, embora nem eles mesmos acreditem nessa inserção, quando alegam que o mercado não está pronto e que essa formação poderia culminar “apenas com o aumento da auto-estima desses cidadãos”.

O terceiro objetivo se referia a “Investigar se as práticas pedagógicas e administrativas, adotadas pelos professores e gestores da instituição, estão de acordo com a concepção estabelecida para o PROEJA”. Em nossa investigação, ficou evidente a inconsistência apresentada entre essas práticas e ao que é apontado pelo Documento Base. Essas falhas começam pela própria falta de conhecimento do DB. Constatamos que nem professores, nem gestores conheciam a teoria do documento. Dessa forma, já se torna difícil efetivar práticas que coadunem com a proposta estabelecida para o programa.

Destacamos três pontos que julgamos relevantes para a coerência dessas práticas com os objetivos do programa: 1) Conhecimento da fundamentação teórica do programa; 2) a formação continuada de professores e gestores e 3) o compromisso do profissional com a sociedade.

Acreditamos que professores e gestores dessa modalidade de ensino necessitam compreender que para trilhar o caminho para uma inovação no fazer pedagógico na ação de educar, é necessário estar modificando sua prática e se modificando no próprio percurso de sua atuação e formação. Para isso, nossos olhares se convergem à formação adequada daqueles que atuam no PROEJA. Em relação a essa formação de professores, Oliveira (1999b) aponta para a necessidade de considerar mais um aspecto crucial para formar educadores que irão promover a educação de jovens e adultos de forma eficaz e acessível ao público que a ela tem direito:

Trata-se da necessidade de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno. Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente. (RIBEIRO, 1999, p.195)

Voltamos aqui às perguntas que outrora fizemos. O professor está sendo preparado para isso? O que é preciso para que o professor inove suas práticas de forma que permita a reconstrução das aprendizagens de seus alunos? Nesse sentido, enfatizamos a vital importância da formação continuada, entretanto há de se reconhecer a urgência da formação inicial de docentes direcionada aos diversos contextos.

Aguardamos que os cursos de formação continuada já oferecidos e os que estão por vir possam propiciar esses momentos de discussão e de efetivação do que tenha sido abordado. Espera-se, assim, que os gestores participem dos cursos e proporcionem momentos de planejamento através de reuniões que são imprescindíveis para planejar um trabalho de qualidade com coerência entre os professores. Além de ser um momento de socialização de práticas que podem estar sendo realizadas por alguns e que vão ficar com esse (a) professor (a) porque não foram sistematizadas nem compartilhadas as descobertas. E, na hora do planejamento, há a possibilidade de reservar um momento para isso (VASCONCELOS, 2009). Na EFAJ, conforme observamos, esses momentos podem ser facilmente concretizados, uma vez que os professores possuem dedicação exclusiva.

Por último, ressaltamos a importância do compromisso que o profissional deve ter com a educação e com a sociedade de um modo geral. Queremos reiterar que o compromisso dos gestores e professores com a educação é fundamental na hora de realizar essas práticas, pois de nada adiantará ter formação específica, alunos interessados, projeto político pedagógico, recursos didáticos, recursos materiais, caso os profissionais não sejam comprometidos com o social. De acordo com Freire (2006),

(...) a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. (...). (FREIRE, 2006, p.17)

Tendo em vista que existe o desejo da SETEC/MEC que o PROEJA passe de programa para tornar-se política pública, torna-se primordial que se expandam os estudos e pesquisas nessa área. Nesse sentido, a análise de experiências concretas que já estão em andamento e os estudos que estão sendo desenvolvidos em algumas instituições podem proporcionar dados para a formulação de propostas nessa direção, buscando-se a elaboração de uma estrutura teórica que possa fornecer novos conhecimentos e novas práticas.

Entendemos, também, que a equipe de trabalho da SETEC, responsável pelo acompanhamento do programa em todo território nacional, é insuficiente, conforme informação adquirida quando da nossa visita ao setor. Sugerimos, portanto, que da mesma forma que foi criado um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, seja também criada uma coordenação específica para o PROEJA. Isso porque, apesar de termos conhecimento que algumas escolas, já tiveram a sensibilidade de nomear pessoas para coordenar o PROEJA, é evidente que essa visão é para poucos. E ressaltamos que os professores pedem uma política de acompanhamento, ou seja, uma equipe ou alguém que conduza os trabalhos; que ajude no planejamento das atividades ideais para o PROEJA; proporcione reuniões periódicas para discutir os problemas e propor soluções. Eles alegaram que a falta disso tudo, acaba dificultando ainda mais a sua prática pedagógica.

Com a instituição dos IFET's, poderia se idealizar uma maneira de reunir periodicamente com esses coordenadores na busca de alternativas e troca de experiências. Poderia, inclusive, ter um coordenador central do PROEJA na pro - reitoria de ensino que estaria recebendo informações , investigando, conduzindo, visitando os *campi* e se reunindo com a equipe da SETEC posteriormente, para repassar informações. Salientamos, entretanto, que a esses coordenadores, mesmo que indicado pelo diretor e/ou pro - reitor, seja exigida uma carga horária mínima de formação na área. Quem sabe assim, não ouviríamos de gestores falas do tipo: *“Alguém tem que carregar esse curso e esse pessoal nas costas. Quem se habilita?”* .

No contexto deste estudo, compete conjecturar sobre alguns desafios que ainda se apresentam: concretização do currículo integrado; garantia de acesso, permanência e sucesso desses sujeitos da EJA, buscando atingir em massa o verdadeiro público-alvo; formação continuada de professores e gestores e principalmente fazer brotar o compromisso e a responsabilidade social dos atores do processo educativo.

Queremos aprofundar nossas investigações e descobrir a verdadeira causa da evasão e quem são os principais evadidos: os egressos do ensino fundamental (público-alvo) ou os egressos do ensino médio? Essa descoberta nos ajudará a sugerir ações estratégicas que possam intervir de maneira construtiva na busca de soluções.

O quarto e último objetivo que propusemos era de “Identificar as expectativas dos alunos quanto às possibilidades profissional e pessoal, a serem geradas após a conclusão do PROEJA.”. Tendo em vista que a maioria desse público alcançado pelo PROEJA da EAJT é composto por jovens e adultos egressos do ensino médio, as suas expectativas fundamentaram-se primeiramente na vontade de ter uma profissão

para terem uma maior oportunidade de emprego bem como um ensino de qualidade para ter acesso ao curso superior.

Mediante expectativas e interesses tão diversos dos estudantes, deixa o professor confuso por qual modelo pedagógico optar e se corre o risco de escolher o modelo que mais uma vez exclua quem se quer incluir. É preciso que a escola estabeleça contatos com outras entidades e busque alternativas na inclusão desse público alcançado e do público almejado. Uma dessas alternativas na busca do público-alvo, na nossa visão, seria a mudança no turno em que o curso é ofertado. Nossa expectativa, em um futuro próximo, é que tenhamos um currículo para o PROEJA, flexível, mas que atenda aos indivíduos que o buscam em suas reais necessidades, não só de conhecimentos sistematizados das disciplinas, mas também na valorização do ser humano completo.

O processo de inclusão social desses sujeitos exige planejamento das práticas e mudanças sistemáticas político-administrativas que envolvam desde a alocação de recursos governamentais até a mobilização dos atores envolvidos no processo. Certamente, não podemos esperar que todas as condições necessárias estejam completas para que a inclusão se concretize, de fato. Do mesmo modo, não podemos estabelecer, por meio de um decreto governamental, que ela se transforme em realidade do dia para a noite. Reconhece-se que não é fácil para a escola adotar um Decreto que institui uma modalidade na qual desconhecia suas diretrizes, todavia a inovação pode ser estudada, executada e avaliada, desde que haja interesse dos gestores do processo educativo.

Assim, entendemos que se deve implementar as políticas governamentais de inclusão de forma a respeitar o direito, seja ele constitucional ou não, das pessoas excluídas, que aumente sua qualidade de vida, ajustando as suas necessidades, circunstâncias e anseios, gerando, dessa forma, um processo de inclusão responsável e cidadã. Destacamos, ainda, que estamos diante de um grande desafio: consolidar o PROEJA, para que esse Programa se transforme em política pública educacional do Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Luis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- ALMEIDA, Maria Lúcia S. de. **Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos**. In: SOARES, Leôncio (Org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Ângela Maria B. R. [et al.]. **Alfabetização de jovens e adultos: manual do alfabetizador**. 1. ed. -- Rio de Janeiro : Escola Multimeios, 2008.
- ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.
- _____. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **O papel da escola no século XXI**. Curitiba: Bella Escola, 2002.
- BEDUSCHI FILHO, L.C; ABRAMOVAY, R. **Desafios para gestão territorial do desenvolvimento sustentável no Brasil**. Artigo apresentado no XLI Congresso Brasileiro de economia e Sociologia Rural. Juiz de Fora, 2003.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONETI, L.W. **Estado e exclusão social hoje**. In: ZARTH, P. (org.) *Os caminhos da exclusão social*. Ijuí: Unijui, 1988.
- _____, L.W. **Políticas públicas e exclusão social**. In: BONETI, L. W. (org.) *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí: Unijui, 2000.
- _____, L.W. **Ser ou estar pobre? A construção social da noção de desigualdade**. Revista *Contexto & educação*, ano 16 - n. 62, Ijuí: Unijui, 2001.
- BRASIL. **Orientação Estratégica do Governo 2004-2007**. Brasília: 2004. Disponível em; www.sigplan.gov.br/arquivos/Download/ppa2004-2007/Portal/Anexo_I.pdf. Acesso em 03/07/2008

BRASIL. Ministério da Educação. **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: MEC, 2008a.

_____. **Documento Base Nacional preparatório a VI CONFITEA**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento_final.pdf. Acesso em 12 de outubro de 2008.

_____. **Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na modalidade de educação para jovens e adultos – Proeja**. – Brasília: MEC; SETEC, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf. Acesso em 9 de nov. de 2007.

_____. **Decreto nº 6095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. – Brasília: MEC; 2007b

_____. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização**. Brasília: MEC/mimeo, 2006a.

_____. **Decreto 5840**, de 13 de julho de 2006. Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Editais PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006**. Brasília: MEC, 2006c.

_____. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MEC/SETEC. Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica – Decretos. 7. ed. Brasília, DF, p. 167-169, 2008.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília: MEC, SEMTEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao>. Acesso em 19/12/2008.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao>. Acesso em 19/12/2008.

CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. Palestra proferida no IX ENEJA – Curitiba PR, 2007 http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, vol.35, nº. 124, São Paulo, jan./abr. 2005.

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

DI PIERRO et al.. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº. 55, p. 58-77, 2001.

DUARTE, Simone Viana; FURTADO, Maria Sueli Viana. **Manual para elaboração de monografias e projetos de pesquisa**. 3ª. Ed. Montes Claros: Unimontes, 2002.

DOLL JR., William E. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005 a. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **“A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvérsido”**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005b.

FRIZZO, Marisa Nunes. **As políticas públicas e a formação do professor**. In: BONETI, Lindomar Wessler (Coord.) Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUI, 2000.

FRISON, Marli Dallagnol. **A exclusão social da/na escola.** In: BONETI, Lindomar Wessler (Coord.) Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUI, 2000.

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

_____. **Educação de jovens e adultos: Um cenário possível para o Brasil.** Disponível em: www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf ->. Acesso em 11 de set. de 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas.** Série educação; Editora Ática, São Paulo, 2002.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAUTHIER, Clermont. [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

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

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

IRELAND, Timothy D. **De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada.** Revista REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007. Disponível em http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_TimothyIreland.htm. Acesso em 10 de out. de 2008.

KIPNIS, B. **Elementos da pesquisa e a prática do professor.** São Paulo: Moderna; Brasília, DF: UNB, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** *Educ. Soc.* [online]. 2006, v. 27, n. 96, pp. 877-910. ISSN 0101-7330.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007. 6ª edição.

LIMA, L. C. **Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola.** In: Barroso, João (org). O estudo da escola. Porto: Porto Editora LDA. , 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. **PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador.** Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/060918_proeja.swf. Acesso em 10/09/2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (org.) **Educação de Jovens e Adultos.** 2ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio.** Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/060918_proeja.swf. Acesso em 10/09/2007. 2006a

_____. **O PROEJA e a necessidade de formação de professores.** Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/060918_proeja.swf. Acesso em 10/09/2007. 2006b

MOURA, D.H. e HENRIQUE, A.L.S. **História do PROEJA: entre desafios e possibilidades.** In: Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar. (1.: Natal: 2007:Rio Grande do Norte. RN) / Amélia Cristina Reis e Silva / Maria das Graças Baracho.

NEVES, C. M. de Castro. **Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional.** In.: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 12ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, Marta Kohl de,. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem.** Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. 1999.

OLIVEIRA, M. A. **Gestão educacional; novos olhares, novas abordagens.** Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea,** 1996-2004. In: Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PAIVA, Jane. **Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes.** Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. Disponível em

http://www.tvebrasil.com.br/flash/salto/boletim2006/060918_proeja.swf. Acesso em: 09/09/2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e Educação de Adultos**. 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAMPLONA, Marco Antonio Vilela. **A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica**. *Cadernos Cedes*, São Paulo, Vol. 3, p.2-30, 1998. Para tecer essas idéias, Pamplona apóia-se nas elaborações de Gramsci. P.9.

PARO, Vítor. Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Vera Marsagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/1999

RUMMERT, Sonia Maria. **A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores**. Trabalho apresentado no IV simpósio Trabalho e educação. Belo Horizonte. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000 . 3ª edição.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. **Educação permanente e educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bloch. Ministério da educação e cultura/Movimento brasileiro de alfabetização. 1979.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SELLTIZ et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1973.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. **A formação do educador de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio José Gomes(Org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos.** In: MACHADO, Maria Margarida (org) Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOUZA, M.S.F de,. **A formação dos gestores escolares: desafios e perspectivas na implantação do proeja.** In: Formação de Educadores para o PROEJA: intervir para integrar. (1.: Natal: 2007:Rio Grande do Norte. RN) / Amélia Cristina Reis e Silva / Maria das Graças Baracho.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2004.

THOMAS, Jerry, R.; Nelson, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 3. ed. Artmed, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. – 14. reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELOS, C. Santos dos,. **Planejamento: Projeto de Ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico.** 10 ed. SP: Libertad 2002, v.1.

_____. **Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos.** Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Edição especial n.24. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/Esp_024/aberto/planejar-antecipar-acoes-atingir-certos-objetivos-412713.shtml. Acesso em janeiro/2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola; uma construção coletiva.** In.: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 12ª edição. Campinas: Papyrus, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APENDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

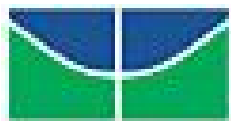
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a concepção dos gestores sobre o PROEJA • Investigar se as práticas administrativas, adotadas pelos gestores da instituição, estão de acordo com a concepção que esses têm do PROEJA.

Nome:
Sexo:
Cargo:
Formação:
Perguntas:

- 1) Fale um pouco sobre sua trajetória profissional e acadêmica.
- 2) Quanto tempo está no Departamento/Coordenação/Direção?
- 3) Qual a sua concepção de escola, educação?
- 5) Qual a sua concepção/entendimento do PROEJA?
- 6) Como você recebeu essa proposta de implantação do Proeja?
- 7) A proposta foi imposta pela direção ou foi discutida com a comunidade escolar?
- 8) Qual a sua avaliação sobre o Plano de Curso do Proeja?
- 9) Você acredita nesse programa do governo?
- 10) Você acredita que o programa é de inclusão ou apenas uma política compensatória?
- 11) Quais as mudanças geradas na escola com a implantação do proeja?
- 12) Você tomou alguma atitude administrativa com o proeja que não tomaria com os outros cursos? Pode-se dizer, qual? Por quê?
- 13) A escola pretende abrir mais cursos nessa modalidade?
- 14) Você tem conhecimento de qual é o índice de evasão do curso? A que você atribui essa evasão?
- 15) No PDI da escola, o proeja está previsto para o turno noturno, quais as possibilidades disso acontecer?
- 16) O que o proeja traz de negativo/positivo para escola?
- 17) A escola tem alguma proposta de formação continuada para os docentes e gestores?
- 18) Algo a acrescentar?

APENDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prezado(a) Colega,

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa intitulado **“Práticas pedagógicas e administrativas no PROEJA da EAJT: Discurso e realidade”**. Todos os dados serão utilizados de forma estritamente confidencial, portanto não é necessário identificar-se.

O resultado do questionário deverá ser verdadeiro de acordo com o grau de sinceridade que cada um utilizar ao respondê-lo. Por isso peço que não deixe nenhuma questão sem resposta e reflita bastante antes de responder.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

¹Martha de Cássia Nascimento

1 – Mestranda em Educação na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora de Língua Portuguesa da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – Guanambi – BA.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO PROEJA

1. Nome:

2. Sexo:

() Masculino

() Feminino

3. Faixa Etária:

() De 21 a 30 anos

() De 51 a 60 anos

() De 31 a 40 anos

() Acima de 60 anos

() De 41 a 50 anos

4. Nível de escolaridade

() Superior – Licenciatura.

Qual o curso? _____

() Superior – outros

Qual o curso? _____

() Pós-graduado (a)

Qual o curso? _____

5. Área de atuação na escola

() Disciplinas profissionalizantes

() Disciplinas do núcleo comum

6. Tempo de atividade docente

() 1 a 5 anos

() 15 a 20 anos

() 5 a 10 anos

() 20 a 25 anos

() 10 a 15 anos

7. Você já ensinou na modalidade de EJA/suplência?

() Sim. Quanto tempo? _____

() Não

8. Qual a forma que você considera mais adequada para selecionar os alunos do Proeja?

() exames

() outro. Especificar _____

() sorteio

() entrevista

9. Qual (is) disciplina(s) você leciona no PROEJA?

1. _____

2. _____

3.

10. Quantas aulas você ministra, além das aulas do proeja?

11. Você possui alguma formação/capacitação na modalidade de EJA?

() Sim. Qual?

() Não

12. Você se sente preparado para lecionar no PROEJA?

() Sim

() Não

13. Você acha que há diferença para ministrar aulas no PROEJA em relação a outras modalidades?

() Sim

() Não

14. Você tem conhecimento da legislação básica do PROEJA?

() Sim

() Não

15. O que você entende por educação de jovens e adultos?

16. Qual(is) metodologia(s) você utiliza nas aulas que ministra para o Proeja?

() Aula expositiva

() Painel

() Discussão em grupos

() Projetos interdisciplinares

() Aula prática

() Outros.

Especificar. _____

() Seminários

17. Você considera que o plano de curso do proeja atende às especificidades da EJA ?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

() Não sabe. Por quê? _____

18. Na sua visão, o curso de técnico em informática é adequado para o público de EJA?

() Sim. Por quê? _____

Não. Por quê?

19. Você fez parte da comissão que elaborou o plano de curso do PROEJA?

Sim Não

20. Se você participou da comissão, a comissão utilizou o Documento Base do PROEJA na elaboração do plano de curso?

Sim Não Não sei

21. Se você respondeu sim à questão anterior, a comissão elaborou o plano de curso do proeja, baseando-se em quê?

22. Existe efetivamente uma proposta político- pedagógica direcionada para o PROEJA?

Sim Não sei

Não

23. Qual(is) é (são) os cursos que a Instituição oferece na modalidade PROEJA?

24. Você gostaria que a escola tivesse oferecido outro(s) curso(s) para o PROEJA?

Sim. Qual(is)?

Não

25. Quais as 3 maiores dificuldades que você encontra no seu trabalho junto ao Proeja?

1. _____

2. _____

3. _____

Não encontro dificuldades

26. Qual critério você adotou para selecionar os conteúdos para o PROEJA?

27. Qual metodologia você emprega para avaliar os alunos do proeja?

provas, teste, seminários projetos construídos coletivamente

Simulação de situações aplicadas a realidade dos alunos

outros? _____

28. Você orienta os estudos do proeja através de:

apostila de sua autoria

material de tele cursos

() livro didático correspondente a série () outro.
especificar _____

29. Quais recursos você utiliza em suas aulas?

() quadro e pincel () data show
() retroprojektor () computador/ aluno
() TV, Vídeo, DVD () outros.
Especificar. _____

30. Você é a favor da articulação entre os conteúdos de todas as disciplinas?

() Sim () Não

31. Caso a resposta seja afirmativa, você realiza essa articulação?

() Sim () Não

32. Qual turno você considera ideal para oferecer o proeja?

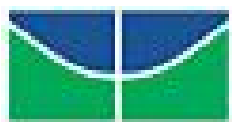
() Matutino () Noturno
() Vespertino

33. Você considera a gestão pedagógica da escola para o PROEJA satisfatória?

() Sim () Não

34. Caso sua resposta anterior seja negativa, o que deve ser melhorado?

APENDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Caro(a) Aluno(a),

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa intitulado "**Práticas pedagógicas e administrativas no PROEJA da EFAJT: Discurso e realidade**". Todos os dados serão utilizados de forma estritamente confidencial, portanto não é necessário identificar-se.

O resultado do questionário deverá ser verdadeiro de acordo com o grau de sinceridade que cada um utilizar ao respondê-lo. Por isso peço que não deixe nenhuma questão sem resposta e reflita bastante antes de responder.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração.

¹Martha de Cássia Nascimento

1 – Mestranda em Educação na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora de Língua Portuguesa da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – Guanambi – BA.

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO PROEJA

1. Turma:

Matutino

Vespertino

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Faixa Etária:

De 18 a 20 anos

De 41 a 50 anos

De 21 a 30 anos

Acima de 50 anos

De 31 a 40 anos

4. Qual seu nível de escolaridade?

Ensino Fundamental completo

Superior Completo

Ensino Médio Completo

Superior incompleto. Qual o curso?

5. Em qual cidade você reside?

Guanambi

Outra.Qual?

6. Origem

Urbana

Rural. Onde?

7. A qual categoria (cor ou raça), definida pelo IBGE, você pertence?

Branca

Amarela

Preta

Indígena

Parda

8. Qual a sua renda familiar?

Menor que o salário mínimo

Dois a quatro salários mínimos

Um a dois salários mínimos

Acima de quatro salários

9. Estado civil

Solteiro(a)

Casado(a)

10. Como você ficou sabendo desse curso?

Através do rádio

Através de alunos da escola Agrotécnica

Através de amigos

Através de algum cartaz ou panfleto

Quando passava pela rua, viu o stand.

Outro. Qual? _____

11. Você já estudou na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)/suplência?

() Sim () Não

12. Como você gostaria de ser selecionado?

() Através de provas () Através de entrevista

() Através de sorteio () outro. Qual?

13. Você possui alguma formação profissional ?

() Sim. Qual? _____ () Não

14. Você já parou de estudar para trabalhar?

() Sim () Não

15. Há quanto tempo parou de estudar antes de entrar neste curso?

() Não parou () De cinco a seis anos

() De um a dois anos () Acima de seis anos. Quanto tempo?

() De três a quatro anos

16. Você está trabalhando?

() Sim. Em quê?

() Não. Por quê?

17. Se você trabalha, qual o seu tipo de trabalho?

() Autônomo (por conta própria) () Empresa da família

() Servidor Público concursado () Servidor Público terceirizado

() Empregado em empresa privada () outro.qual?

18. Se você trabalha, qual o seu horário de trabalho?

() matutino () Noturno

() Vespertino () só final de semana

() Outro. Qual?

19. Você escolheu o Curso de informática porque:

- () Trabalha na área () Pretende se profissionalizar
- () Possibilita maiores possibilidades de emprego. () Tem algum conhecimento na área e gosta do curso.
- () Só foi oferecido este curso. () Outro.
Qual? _____

20. Qual turno você prefere que seja oferecido o curso?

- () Matutino () Vespertino () Noturno

21. Você acredita que os conteúdos estão te preparando para um bom desempenho profissional?

- () Completamente () Com muitas restrições
- () Satisfatoriamente () Não está preparando
- () Com algumas restrições

22. Você gostaria que a escola tivesse oferecido outro(s) curso(s) para o PROEJA?

- () Sim.Qual(is)? _____
- () Não

23. Quais as 3 (três) maiores dificuldades que você encontra para fazer o curso?

1. _____
2. _____
3. _____
- () Não encontro dificuldades

24. Você acha que o material utilizado pelos professores é de...? (Pode marcar várias alternativas)

- () fácil Compreensão () muito extenso
- () difícil compreensão () muito resumido
- () outro _____

25. Você recebe a bolsa de R\$ 100,00?

- () Sim () Não

26. Você faz o curso completo ou só as disciplinas profissionalizantes?

- () Completo () disciplinas profissionalizantes

27. Em relação aos alunos dos outros cursos, como você se sentiu quando chegou à escola?

() discriminado

() normal

() integrado

() outro. Qual? _____

28. Mudou alguma coisa em sua vida desde que você começou esse curso? Por quê?

29. Qual a sua expectativa após a conclusão do curso?

30. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? (sugestões, reclamações, elogios, etc)

APENDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado gestor,

O PROEJA tem em seu fundamento a Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo geral desta pesquisa é analisar quais são as práticas administrativas e pedagógicas prescritas e praticadas no PROEJA da EFAJAT.

Sua participação nesta entrevista é bastante relevante e para tanto solicitamos sua permissão. O anonimato dos participantes será preservado pelo uso de pseudônimos.

Não há obrigatoriedade em responder todas as questões, mas é necessário fidelidade nas que forem respondidas para o bom andamento da pesquisa. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou dano à pessoa entrevistada.

A pesquisa está sob a responsabilidade de Martha de Cássia Nascimento, mestranda Curso de Pós-Graduação “*stricto sensu*”, do Programa de Pós-graduação em Educação no Curso de Mestrado Acadêmico (Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Comprometemo-nos a prestar devida e adequadamente quaisquer esclarecimentos que porventura se fizer necessário relacionado à aplicação deste instrumento nesta pesquisa no momento ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecidas todas as minhas dúvidas, eu _____
concordo em participar desta entrevista.

Guanambi, ____/____/2008

Assinatura do Participante

Pesquisadora

ANEXO A - PLANO DE TRABALHO

ANEXO I PLANO DE TRABALHO 1/3

1. DADOS CADASTRAIS

Órgão/Entidade/Proponente ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL ANTÔNIO JOSÉ TEIXEIRA				C.G.C. 42.709.402/0001-00	
Endereço DISTRITO DE CERAÍMA					
Cidade GUANAMBI	U.F. BA	CEP 46430-000	DDD/Telefone 0XX7734932100		E. A.
Conta Corrente ÚNICA	Banco 001	Agência 0923-7	Praça de pagamento GUANAMBI_BA		
Nome do Responsável ARIOMAR RODRIGUES DOS SANTOS			CPF 115.993.245-04		
Ol/Órgão 5.210.681-8 SSP/PR	Cargo PROFESSOR	Função DIRETOR GERAL	Matrícula 2219258		
Endereço RUA PRESIDENTE COSTA E SILVA, Nº 52 – BELA VISTA – GUANAMBI - BAHIA					CEP 46.430-000

2. OUTROS PARTICIPES

Nome	CGC/CPF	E. A.
Endereço	CEP	

3. DESCRIÇÃO DO PROJETO

Título do Projeto IMPLANTAÇÃO DO PROEJA	Período de Execução	
	Início: Jun/2006	Término: Junho/2007
Identificação do objeto Implementação de ações necessárias à implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.		

Justificativa da Proposição

Justifica-se a proposição tendo em vista a necessidade da execução de ações que propiciem a adequação dos ambientes, com melhoria de infra-estrutura física (salas de aula, laboratórios e refeitório) e promoção de apoio à atividade docente no sentido de dotar a instituição de condições adequadas para implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

A Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira oferecerá 35 vagas no Ensino Médio integrado aos Cursos Técnico Habilitação em Agricultura e Técnico Habilitação em Zootecnia, a partir do segundo semestre de 2006. A Matriz Curricular, prevê um ano e meio para as mil e duzentas horas da formação geral e mil duzentas horas para a Educação Profissional, totalizando os dois cursos em um ano e meio.

Por essas razões, e considerando que essa IFE não dispõe de recursos para realização de tais atividades, propomos o presente plano de trabalho, visando à liberação de recursos, mediante convênio, no valor de R\$ 58.500,00 (Cinquenta e oito mil e quinhentos e reais), com o objetivo de realizar as ações acima mencionadas.

ANEXO I PLANO DE TRABALHO 2/3

4. Cronograma de Execução/Meta, Etapa ou Fase

Meta	Etapa Fase	Especificação	Indicador Físico		Duração	
			Unidade	Quantidade	Início	Término
01	Única	Capacitação de Gestores e Professores.	vb	01	Jun/2007	Jun/2007
02	Única	Aquisição de Material de consumo	vb	01	Jun/2006	Jun/2007
03	Única	Serviços de Consultoria Técnica	vb	01	Jun/2006	Jun/2007
04	Única	Confecção de Material Gráfico, para realização do exame de seleção.	vb	01	Jun/2006	Jun/2007
05	Única	Adequação de infra-estrutura física (salas de aula, laboratórios e refeitório)	vb	01	Jun/2006	Jun/2007

5. Plano de Aplicação

Natureza da Despesa		Total	Concedente	Proporcionante
Código	Especificação			
339014	Diárias (capacitação de gestores e professores)	6.000,00	6.000,00	
339030	Aquisição de Materiais de Consumo	36.333,06	36.333,06	
339035	Serviços de consultoria	2.000,00	2.000,00	
339039	Serviços de Pessoa Jurídica	2.666,94	2.666,94	
339036	Serviços de Pessoa Física	11.500,00	11.500,00	

Total Geral	58.500,00	58.500,00	-
-------------	-----------	-----------	---

**ANEXO I
PLANO DE TRABALHO 3/3**

6. Cronograma de Desembolso

CONCEDENTE

Meta	Jan.	Fev.	Mar	Abr.	Mai	Jun.
01						6000,00
02						36.333,06
03						2.000,00
04						2.666,94
05						11.500,00

Meta	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez

PROPONENTE (Contrapartida)

Meta	Jan.	Fev.	Mar	Abr.	Mai.	Jun.

Meta	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez

DECLARAÇÃO

Na qualidade de representante legal do proponente, declaro para fins de prova junto ao(a) MEC/SETEC para os efeitos e sob as penas da lei, que inexistente qualquer débito em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Nacional ou qualquer órgão ou entidade da Administração Pública Federal que impeça a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas nos orçamentos da União na forma deste plano de trabalho.

Pede Deferimento

Guanambi - BA, 01 de junho de 2006.

Proponente

8. Aprovação pelo Concedente

Aprovado

Local e Data

Concedente

**ANEXO B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA SELECIONAR OS
CANDIDATOS DO PROEJA**



MEC - SETEC
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL ANTÔNIO JOSÉ TEIXEIRA

PROCESSO SELETIVO 2009

ENTREVISTA – PROEJA

CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Nome do Candidato:

Cidade / Localidade: _____ **UF:**

Data de Nascimento: ____/____/____ **Idade:** _____ **Est. Civil:**

A - INTERESSE PELO CURSO

- 1 – Qual a finalidade do estudo para você? [0 , 1 , 2]
- 2 – Você tem curiosidade ou familiaridade com equipamentos eletrônicos? [0 , 1 , 2]
- 3 – Você já teve acesso (conhece, curiosidade) a computador / internet? [0 , 1 , 2]
- 4 – O que você acha que vai aprender no curso técnico em Informática (programação, manutenção, rede de computadores, etc.)? [0 , 1 , 2]
- 5 – Por que você procurou a Agrotécnica? [0 , 1 , 2]

B – PERSPECTIVA DE ATUAR NA ÁREA

- 1 – Qual sua expectativa frente ao curso técnico? [0 , 1 , 2]
- 2 – Por que você escolheu este curso? [0 , 1 , 2]
- 3 – Você trabalha com alguma atividade que envolve computador? Quais são estas atividades? [0 , 1 , 2]
- 4 – Você já fez algum curso na área de informática? Se não, por quê? [0 , 1 , 2]
- 5 – O que você pretende fazer depois do término do curso? [0 , 1 , 2]

C - SOCIALIZAÇÃO

- 1 – O que costuma fazer nos finais de semana? [0 , 1 , 2]
- 2 – Você tem facilidade em fazer amigos? [0 , 1 , 2]
- 3 – Fale um pouco sobre você e sua família. [0 , 1 , 2]
- 4 – Por que você parou de estudar? [0 , 1 , 2]
- 5 – Você trabalha? Quantas pessoas dependem de você? [0 , 1 , 2]

D - PERFIL DA ESCOLA

- 1 – Por que você acha que conseguirá ficar 3 anos estudando informática na Escola Agrotécnica? [0 , 1 , 2]
- 2 – Quais as disciplinas que você tem mais afinidade? [0 , 1 , 2]
- 3 – Até que série você estudou e em que ano parou os estudos? [0 , 1 , 2]
- 4 – Você está ciente que o curso é no turno vespertino e tem custo de transporte? [0 , 1 , 2]
- 5 – Em qual escola você estudou? [0 , 1 , 2]



MEC - SETEC
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL ANTÔNIO JOSÉ TEIXEIRA

CRITÉRIOS OBSERVADOS	PONTUAÇÃO
O candidato já concluiu o Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A - INTERESSE PELO CURSO	<input type="checkbox"/> Pouco [0, 1, 2] <input type="checkbox"/> Muito Pouco [3, 4] <input type="checkbox"/> Médio [5,6] <input type="checkbox"/> Bom [7,8] <input type="checkbox"/> Muito Bom [9, 10]
B - PERSPECTIVA DE ATUAR NA ÁREA	<input type="checkbox"/> Pouca [0, 1, 2] <input type="checkbox"/> Muito Pouca [3, 4] <input type="checkbox"/> Média [5,6] <input type="checkbox"/> Boa [7,8] <input type="checkbox"/> Muito Boa [9, 10]
C - SOCIALIZAÇÃO	<input type="checkbox"/> Pouca [0, 1, 2] <input type="checkbox"/> Muito Pouca [3, 4] <input type="checkbox"/> Média [5,6] <input type="checkbox"/> Boa [7,8] <input type="checkbox"/> Muito Boa [9, 10]
	<input type="checkbox"/> Pouco [0, 1, 2]

ANEXO C – PROJETO DE CONCESSÃO DO AUXILIO FINANCEIRO AO ESTUDANTE PROEJA



PROJETO DE CONCESSÃO DO AUXILIO FINANCEIRO AO ESTUDANTE **PROEJA**

Justificativa:

A Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira, Guanambi, Bahia, no intuito de contemplar sua comunidade regional com um programa de qualidade, não apenas de inserção ao mercado de trabalho, mas também a uma educação para a reflexão, criticidade e ética, implantou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA.

Esse Programa atende às diretrizes estabelecidas no Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006 e outros atos normativos que o fundamentam: a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº 11/2000 e nº 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº 04/99 e nº 01/2005.

A finalidade do programa é oferecer uma formação profissional integrada ao ensino médio aos estudantes egressos do ensino fundamental que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria.

Dentro dessa modalidade formativa foi implantado no segundo semestre de 2007, na EFAJIT, o curso de Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, inicialmente com uma turma de 41 estudantes e no primeiro semestre de 2008 ingressaram mais uma turma de 41 estudantes.

Nesse contexto, foi verificado um alto índice de evasão, o que levou a EAJT a implantar ações que visem contribuir para a permanência desses educandos na instituição, bem como o melhor aproveitamento do curso. Essas ações serão efetivadas por meio de concessão de auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para complementação das despesas de manutenção de seus estudos, visando o atendimento prioritário no seu transporte e alimentação, ao educando que atenda aos critérios do programa, amplamente discutidos na comunidade escolar e aprovados pelo Conselho Diretor.

Objetivo:

Contribuir para a permanência do estudante no curso, por meio da complementação das despesas de manutenção de seus estudos, visando o atendimento prioritário no seu transporte e alimentação.

Crítérios de concessão:

- ✓ Assumir o curso de forma integral;
- ✓ Na avaliação do perfil sócio-econômico não possuir renda *per capita* maior que um salário mínimo;
- ✓ Não ser beneficiário pela EAJT de alojamento, alimentação e ou dispensa de disciplinas;
- ✓ Apresentar comprovante de rendimento, de dependentes, de endereço e de conta bancária pessoal;
- ✓ Assinar o termo de compromisso dos critérios sob a pena de ressarcimento ao erário dos valores do benefício recebido.

Valor do Auxílio:

R\$ 100,00 (cem reais) mensais por aluno por aluno

Forma de concessão:

Repasse em conta bancária pessoal do aluno.

Período de concessão:

Junho a dezembro de 2008.

Documentos necessários:

- ✓ Carteira de Identidade – RG;
- ✓ Cadastro de Pessoa Física – CPF;

- ✓ Comprovante de matrícula;
- ✓ Termo de compromisso assinado;
- ✓ Comprovante de conta bancária;
- ✓ Comprovante de endereço.

Condições para permanência:

- ✓ Frequência maior ou igual a 85% das aulas por disciplina;
- ✓ Assumir o curso de forma integral;
- ✓ Permanência do perfil sócio-econômico com renda *per capita* menor ou igual a um salário mínimo;
- ✓ Não receber benefício da EAFAJT de alojamento, alimentação e ou dispensa de disciplinas;
- ✓ Respeitar o regimento interno da EAFAJT e não sofrer sanção disciplinar maior que advertência;
- ✓ Cursar todas as atividades formativas e pedagógicas do curso;
- ✓ Cumprir o termo de compromisso sob pena de ressarcimento ao erário dos valores do benefício recebido.

Instrumentos de acompanhamento:

A EAFAJT deverá Criar e manter um banco de dados atualizado com as informações dos beneficiários da assistência estudantil, com objetivo de fornecer informações acerca do desenvolvimento do programa à comunidade e aos órgãos governamentais ligados ao programa e/ou fiscalizador.

Parágrafo Único:

Será criada uma comissão responsável pelo acompanhamento e cumprimento desse projeto.

ANEXO D – CURSOS DE FORMAÇÃO PROEJA

5.4 Dados QUANTITATIVOS dos cursos de Formação PROEJA				
Cursos	Carga Horária total do curso	Duração do Curso em meses	Modalidade de oferta (presencial ou a distância)	Periodicidade
CURSO 1	120h	2 meses	Semi-presencial	Ago/Set 2008
CURSO 2	240 h	4 meses	Semi-presencial	Set/Dez 2008
CURSO 3	240 h	4 meses	Semi-presencial	Fev/Mar 2009
CURSO 4	120 h	2 meses	Semi-presencial	Mar/Maio 2009
CURSO 5	120 h	2 meses	Semi-presencial	Mai/Jun 2009
5.5 Dados QUALITATIVOS dos cursos de Formação PROEJA				
CURSO	Metodologia, avaliação e matriz curricular. (Descrever detalhadamente a metodologia, o processo avaliativo dos cursistas e a matriz curricular adotada no desenvolvimento dos cursos de Formação PROEJA.) Observar item 4.1 da Chamada Pública.			
CURSO 1	<p>- Conhecendo o PROEJA – 120h</p> <ul style="list-style-type: none"> • A educação de jovens e adultos no Brasil – 30h • Política Pública de Integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica – 30h • Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Estrutura operacional- 30h • Projeto político-pedagógico integrado – 30h <p>Metodologia das aulas presenciais - A metodologia se caracterizará por um trabalho contínuo com os participantes, expondo, discutindo e avançando na construção de conhecimentos, de metodologias e de ferramentas adequadas para atendimento ao jovem e adultos do PROEJA. Será desenvolvida através de aulas expositivas dialogadas, palestra com especialistas, discussão em grupos, oficinas pedagógicas e seminários.</p> <p>Metodologia a ser trabalhada à distância – será realizada através de Leituras selecionadas com a realização de Estudo orientado através de CD's, apostilas, chats, e discussão de temas e problemas diagnosticados durante as oficinas pedagógicas através do Ambiente de Aprendizagem(Moodle), organizando fóruns de debates e produção individual de textos.</p>			
CURSO 2	<p>Currículo e Ensino do PROEJA – 240h</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepções, teoria e a prática do currículo para o PROEJA – 30h(16 Presencial+ 14h a distância) • Planejamento, Desenho, Desenvolvimento e Avaliação do Currículo Inclusivo– 60h (32P + 28 h a distância) • Uso de ferramentas Tecnológicas na Educação de jovens e Adultos – 30h (16P+ 14h a distância) • Construção do Projeto Político Pedagógico Integrado - 30horas/aula - (16h P + 14 a distância) 			

	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Psicológicos da Aprendizagem - 30horas/aula (16P+ 14h a distância) • Interdisciplinaridade no PROEJA- 30h(16P+ 14h a distância) • Construção de material didático específico- 30h (16P+ 14h a distância) <p>Metodologia das aulas presenciais - A metodologia se caracterizará por um trabalho contínuo com os participantes, expondo, discutindo e avançando na construção de conhecimentos, de metodologias e de ferramentas adequadas para atendimento ao jovem e adultos do PROEJA. Será desenvolvida através de aulas expositivas dialogadas, palestra com especialistas, discussão em grupos, oficinas pedagógicas e seminários.</p> <p>Metodologia a ser trabalhada à distância – será realizada através de Leituras selecionadas com a realização de Estudo orientado através de CD's, apostilas, chats, e discussão de temas e problemas diagnosticados durante as oficinas pedagógicas através do Ambiente de Aprendizagem(Modlle), organizando fóruns de debates e produção individual de textos.</p>
<p>CURSO 3</p>	<p>PROEJA para PNE – 240h</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diversidade na Aprendizagem das Pessoas com Necessidades Especiais - 30horas/aula (16hP + 14 h a distância) • Educação Inclusiva de Jovens e Adultos - 60horas/aula (32P + 28 h a distância) • Educação Inclusiva: Estigmas e Preconceito - 30horas/aula (16hP + 14 h a distância) • Pedagogia de Projetos para PROEJA - 60horas/aula (32P + 28 h a distância) • Projetos de Inclusão Social: Casos de Sucesso - 30horas/aula (16hP + 14 h a distância) • Princípios e Métodos do ensino de Libras 60h (32P + 28 h a distância) <p>Metodologia das aulas presenciais - A metodologia se caracterizará por um trabalho contínuo com os participantes, expondo, discutindo e avançando na construção de conhecimentos, de metodologias e de ferramentas adequadas para atendimento ao jovem e adultos do PROEJA. Será desenvolvida através de aulas expositivas dialogadas, palestra com especialistas, discussão em grupos, oficinas pedagógicas e seminários.</p> <p>Metodologia a ser trabalhada à distância – será realizada através de Leituras selecionadas com a realização de Estudo orientado através de CD's, apostilas, chats, e discussão de temas e problemas diagnosticados durante as oficinas pedagógicas através do Ambiente de Aprendizagem(Modlle), organizando fóruns de debates e produção individual de textos.</p>
<p>CURSO 4</p>	<p>Inclusão social do Jovem Adulto- 120 h -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípios e Métodos da Educação Formal, Informal e Não-formal para o PROEJA - 30h (16h P + 14 h a distância) • Princípios e Métodos do ensino de Libras - 30h (16hP + 14 h a distância) • Arte-educação para Jovens e Adultos -30h - (16hP + 14h a distância) • Sustentabilidade para a inserção no mundo do trabalho PROEJA – 30h (16hP + 14h a distância) <p>Metodologia das aulas presenciais - A metodologia se caracterizará por um trabalho contínuo com os participantes, expondo, discutindo e avançando na construção de conhecimentos, de metodologias e de ferramentas adequadas para atendimento ao jovem e adultos do PROEJA. Será desenvolvida através de aulas expositivas dialogadas, palestra com especialistas, discussão em grupos, oficinas pedagógicas e seminários.</p> <p>Metodologia a ser trabalhada à distância – será realizada através de Leituras selecionadas com a realização de Estudo orientado através de CD's, apostilas, chats, e discussão de temas e problemas diagnosticados durante as oficinas pedagógicas através do Ambiente de Aprendizagem(Modlle), organizando fóruns de debates e produção individual de textos.</p>

CURSO 5

4- Gestão para PROEJA 120 h

- Gestão de pessoas com Necessidade Especiais -30h(16h P + 14 h a distância)
- Uso de Ferramentas de acessibilidade para jovens e adultos- 30h(16h P + 14 h a distância)
- Formação cidadã para vida e para o trabalho- 30h (16h P + 14 h a distância)
- Princípios e metodologias para atendimento das especificidades do Jovem e adulto – 30h (16h P + 14 h a distância)

Metodologia das aulas presenciais - A metodologia se caracterizará por um trabalho contínuo com os participantes, expondo, discutindo e avançando na construção de conhecimentos, de metodologias e de ferramentas adequadas para atendimento ao jovem e adultos do PROEJA. Será desenvolvida através de aulas expositivas dialogadas, palestra com especialistas, discussão em grupos, oficinas pedagógicas e seminários.

Metodologia a ser trabalhada à distância – será realizada através de Leituras selecionadas com a realização de Estudo orientado através de CD's, apostilas, chats, e discussão de temas e problemas diagnosticados durante as oficinas pedagógicas através do Ambiente de Aprendizagem(Modlle), organizando fóruns de debates e produção individual de textos.